UNIVERSITATEA DE STAT DIN COMRAT

CATEDRA DE FILOLOGIE ROMÂNĂ

LIMBĂ ETNIE COMUNICARE

Culegere de articole elaborate în baza comunicărilor la Conferințele științifice internaționale din 12 mai, 9 decembrie 2011

EDIȚIILE I – II

Coordonatori:

Alexandru Burlacu, prof., dr. hab.

Liuba Botezatu, dr. conf.

Natalia Cuțitaru, dr-d., lect. superior

Oxana Mititelu, dr-d., lect. universitar

Comrat - 2012

CZU [811.135.1'243+821.09]:37.0(082)=00

Limbă Etnie Comunicare : Culeg. de art. elab. în baza comunic. la Conf. şt. intern. din 12 mai 2011, 9 dec. 2011 / Univ. de Stat din Comrat, Catedra de Filologie română ; coord.: Alexandru Burlacu [et al.]. – (Ed. 1-a ; 2-a). – Comrat : S. n., 2012 (Tipogr. US Comrat). – 466 p. 50 ex.

ISBN 978-9975-4440-1-9.
[811.135.1'243+821.09]:37.0(082)=00
L 62

Materialele publicate în acest volum reflectă punctul de vedere al autorilor. Responsabilitatea pentru conținutul fiecărui articol aparține în exclusivitate semnatarului.

SUMAR

EDIȚIA I

EDIȚIA a II - a

CZU 821.135 Beşleagă.09

Aliona Grati, dr. conferențiar universitar, doctor habilitat

Academia de Ştiințe a Moldovei

ZBOR FRÂNT DE VLADIMIR BEŞLEAGĂ: MODELUL NARATIV AL SINELUI

Abstract:

After a while of cultural and national separation, the writers from Basarabia in the 60s found themselves in the situation of proving again their national and cultural identity. The novel „Zbor frânt" („Broken flight") by Vladimir Besleaga, by means of narrative identity, highlights the reaquisition of this specific national feeling.

Criza identității a constituit un topos productiv în literatura secolului al XX-lea. Arătându-şi dezacordul față de normele sociale, istorice, naturale etc., considerate restrictive, prozatori ca Marcel Proust, Virginia Woolf, James Joyce, Alfred Döblin, Robert Musil, Franz Kafka, William Faulkner, Thomas Pynchon ş.a. au creat personaje cu identitatea pulverizată în narațiuni fragmentate şi ascunse. Scriitorii din Europa de Est, inclusiv, cei din Basarabia şi-au atomizat neîncetat identitatea, având acelaşi scop – de a o păstra. Aflați în situația de a înfrunta un regim străin ființei româneşti, scriitorii din acest spațiu cultural şi-au găsit propriile strategii de formulare a identității, alcătuind o *poetică a privirii aruncate sistematic îndărăt*, către un trecut-reper – un „altădată" şi un „altundeva" – fără de care nu e posibil drumul înainte.

Dincolo de „partea văzută": tema războiului şi a traumelor psihologice pe care această experiență o poate aduce chiar şi celor neimplicați în câmpul de luptă, romanul lui Vladimir Beşleagă, intitulat sugestiv *Zbor frânt*, dezvoltă o reflecție stăruitoare despre identitate. Această reflecție se face recunoscută mai ales în felul particular în care se construieşte narațiunea: ca revizuire a propriilor povestiri şi ca împletire cu poveştile celorlalți etc. Constatarea ne-a determinat o abordare a romanului *Zbor frânt* prin prisma *teoriei identității* prezentată de Paul Ricœur în studiul din 1990, *Soi-même comme un autre* [1]. Pornind de la ipoteza de lucru a hermeneutului francez şi speculând în baza grilei tipologice şi cognitive a „sinelui construct", urmărim reînnoirea exegezei romanului lui Vladimir Beşleagă, indicând, cu alte instrumente, spre structura modernă a acestuia. Totodată, vom vedea felul în care această structură profundă susține un discurs epidictic identitar, în răspăr cu ideologia timpului, trimițând la narațiunile reprezentative ale spiritualității româneşti şi celei europene. Romanul poate fi citit şi ca o avertizare asupra faptului că pierderea memoriei duce la fisurarea identității şi periclitează grav proiectele ei de viitor.

Ipoteza de lucru

Amintim că Paul Ricœur defineşte omul ca un „animal a récits", a cărui unică certitudine constă în a fi narat: „Notre seule certitude c'est d'être narré". Identitatea personală („intimă", „reflexivă") devine narativă doar fiind povestită. Transpus în povestire, sinele reflexiv prinde contur, se organizează într-o „historie" coerentă şi inteligibilă. Mai mult, narativitatea este condiția esențială în care se creează o istorie a sinelui. Narațiunea de sine presupune un narator vorbind despre un personaj care acționează pe fundalul unor evenimente dispuse într-o anumită ordine secvențială şi care suportă schimbări de la o stare anterioară la una ulterioară. Cel care povesteşte apelează la unele *pattern*-uri narative universale, catalizatoare ale imaginației, intrând în relații cu alte narațiuni. „Prin «transpunerea în povestirea de sine însuşi», susține cercetătorul, sinele intim, reflexiv, devine o istorie, o geneză şi chiar o «cronogeneză» care implică o semnificație subiectivă a timpului, de sine ca istorie. Nu timpul «cronologic», linear, măsurabil are cea mai mare importanță, nici chiar timpul «cronometric», calitativ, trăit, evenimențial, ci timpul memoriei active, producătoare de sens, deopotrivă al unei direcții («linii de viață») şi al unei semnificații («comprehensiune dialogică»" [2, p. 194]. În structurile limbajului eul personal devine un eu fictiv, iar „sinele" – un „construct al sinelui". Cu alte cuvinte, identitatea narativă este o *construcție* către un subiect a unei succesiuni a experiențelor sale semnificative, iar identitatea personală autentică e realitate obiectivă a spiritului creator al autorului.

Narațiunea de sine pune în lumină deschiderea şi închiderea persoanei în structuri identitate aflate în permanentă negociere şi transformare. Concepția narativă asupra sinelui postulează faptul că identitatea se constituie într-un câmp de tensiuni, dar şi de potențial echilibru, între două forme de mediere sau coordonate: **„idem-identitatea"** (*mêmeté*) – ce reprezintă capacitatea conştiinței de a păstra o anumită unicitate, permanență,

esență (*eidos*) prin diversele etape ale vieții, şi **identitatea-ipse** – formulându-se „ca subiectivitate" schimbătoare (ipseitate, sineitate – *ipséité*). Dacă **idemitatea** cumulează semnificații ca „identitate absolută", simultaneitate şi permanență în timp, similitudine şi egalitate cu sine a personalității, **ipseitatea** indică disponibilitatea identității la variații şi transformări în momentul în care aceasta intră în contact cu realitatea. Ipseitatea are ca trăsătură constitutivă **alteritatea**, ce desemnează variațiile identității narative. Astfel că identitatea narativă este o structură esențialmente dinamică.

Structuri narative. Către *altceva* şi *altundeva*

Romanul *Zbor frânt* este, pe de o parte, o încercare disperată de închegare a unei identități personale autentice şi, pe de altă parte, o reconstituire a imaginii identitare etnice, ce a suportat consecințele mai multor ani de mutilare ideologică.

Ricœur consideră că între identitatea naratorului şi povestea pe care o construieşte acesta există o interdependență directă, de aceea „criza identității" lui Isai nu putea rămâne fără urmări la nivelul elaborării narațiunii. Fraza labirintică, ramificată semnalează chestionarea permanentă a sinelui şi imperativul definirii identității neamului în derivă. Sondarea printr-o serie de experimente mentale mai multe direcții rezultă într-o sumă de tensiuni aparent nerezolvate, amânate doar la nivel discursiv, dar acestea trădează miza identitară. Dacă e să dezghiocăm până la elementele esențiale mai multe episoade ale romanului, vom descoperi aceeaşi structură care indică revizitarea, refacerea memoriei pentru repetarea, re-spunerea, reconfirmarea poveştii identitare.

Vectorii de gestionare a substratului de semnificare din romanul lui Vladimir Beşleagă conduc în direcții antitetice: către *lumea de „dincolo"* – către *lumea „de aici"*. Oscilările între aceste două lumi şi feluri de a ancora simbolicul în expresii de identitate personală constituie schema tuturor situațiilor din roman, pe ea se profilează categoriile etice şi estetice, se conturează identitatea sau nonidentitatea.

Identitatea personală a autorului este un proces, o istorie, o aventură şi nimic nu ne permite să o fixăm la un moment oarecare al biografiei. Tendința de a găsi corespondențe între evenimentele cărții, viața personală a autorului şi conjunctura anilor au avut-o mai multe exegeze ale romanului *Zbor frânt* de Vladimir Beşleagă, acestea evoluând, de regulă, în lipsa unui principiu sistematic, de la interpretările impresioniste, tematice, biografice, psihologice la cele de ultimă oră, axate pe probleme de poetică. Unii cercetători şi-au focalizat atenția asupra a *ce* spune scriitorul incomod sau, dimpotrivă, foarte „al nostru" despre timpurile totalitarismului, alții au reuşit să depăşească limita perceptibilă a evenimentelor, căutând soluția în puzderia de semnificații general-umane ale simbolurilor. Câteva sugestii în acest sens le-a oferit însuşi autorul de-a lungul anilor, cumulativ, în interviuri, conversații, articole, pe paginile unui *Jurnal*. Cu siguranță, însă, potențialul „pățaniei" romaneşti depăşeşte intențiile autorului şi chiar revelațiile sale de mai târziu. Odată fixat, textul artistic îşi revendică autonomia semantică şi se înrolează în competiție cu creatorul său în ierarhia instanței de semnificare.

Pentru majoritatea oamenilor, faptul de a-şi povesti viață este o operație extrem de riscantă, chiar şi atunci când ei au încredere în interlocutorul lor. Nici măcar cenzura comunistă nu a crezut, până la urmă, că istoria lui Isai a fost relatată doar de dragul unui imperativ pacifist, în spiritul literaturii din spațiul sovietic al anilor '50. Fibra opozantă şi subversivă a autorului a fost numaidecât „deconspirată", datorită, în primul rând, capacității textului de a trimite *altundeva* şi de a ne orienta către *altceva* decât ne-o poate spune direct. Sistemul de imagini obsesive, situațiile rimate, personajele asemănătoare şi alte evidente relații interne ale textului sunt mecanisme în stare să declanşeze nelinişteа şi curiozitatea cititorului.

„Zbaterea" lui Isai între două maluri a generat interpretările diferite de care s-a bucurat romanul din plin. Iată câteva din ele: „Ce-i cu acest personaj care se tot zbate într-un mal şi celălalt mal şi nu se astâmpără odată? – se întreabă un proletcult – Ce vrea să spună autorul despre tatăl lui, care a fost arestat într-o noapte, dus de nu s-a mai ştiut de el nimic? Ce apă era aceea de peste, care vorbi tata cu sora lui de dincolo, şi încă nu aşa, ci prin cântec, ca să înşele vigilența grănicerilor? (…). Toți voi de acolo sunteți nişte naționalişti: şi Busuioc, şi Vasilache şi dumneata… Ce, nu pricepem noi că în cartea dumneatale nu e vorba de Nistru aşa cum încerci să mă convingi, de Prut este vorba, toți numai peste Prut vă uitați…" [3, p. 257]; „Plasat între aceste două planuri, Isai se vede în fața dilemei: ori învinge inerția timpului şi se afirmă ca personalitate, ori, cum nu odată se întâmpla pe atunci, e răpus de timp şi degradează ca om. Opțiunea lui e pentru prima alternativă" [4, p. 496]; „Omul, nimerind în hățişul întrebărilor şi problemelor existențiale, merge pe firul călăuzitor al lămuririlor, dar se pomeneşte pe drumurile întrerupte „heideggeriene", întorcându-se mereu spre punctul de pornire" [5, p. 200]. Şi, în cele din urmă iată o posibilă interpretare propusă de autorul însuşi: „Sigur că lucrurile care sunt exprimate acolo – destinul rupt între două maluri de ape, între două forțe – este destinul

nostru. E destinul supus sfâşierii, iar sfâşierea a dat acea sublimă formă de artă, care este tragedia, încă de la antici, de la Eschil şi Sofocle”.

Dezacordul aparent al acestor viziuni asupra romanului, similitudinile cărora se exprimă totuşi prin relevarea opozițiilor, se datorează funcționalității limbajului artistic care trimite mereu către origini, către fondul simbolic conciliant al umanității, apt să ghideze descifrarea în labirinturile de semnificații. Căutarea identității corespunde autocomprehensiunii *Dasein*-ului, proces pe parcursul căruia subiectul primeşte confirmări sau dezminţiri la întrebarea angoasantă despre sensurile ființei. Iată de ce sensurile reconstruite fie de autor, fie de interpret se structurează pe o dialectică a contrariilor: iubire/ură, loialitate/trădare, nevinovăţie/culpabilitate, neprihănire/păcătoşenie, fraternitate/duşmănie, român/străin, malul drept/malul stâng etc.

Unitățile de acțiune la Beşleagă sunt structurate aşa, încât totul să semnifice şi să trimită către alte acțiuni similare, formând cu acestea o unitate de sens. Încercările desperate de a ajunge *dincolo*, către *altceva* caracterizează majoritatea gesturilor din roman: Isai-maturul intră sub apa Nistrului, pentru a trece dincolo pe *celălalt* mal, transgresând imaginar totodată şi apele timpului către Isai-adolescentul, acesta, la rândul său, trece apa *dincolo* în speranța de a-l găsi pe Ile; tatăl comunică cu sora de pe *celălalt* mal; Timoşa iubeşte o fată de pe *cealaltă* parte a Nistrului; Ile caută caii *dincolo*; Lăstunii țipă pe panta opusă etc. Dar o plecare *dincolo* presupune, ca în mitul evocat de Platon, *Phaidros*, ireconciabilă revenire înapoi, *aici*: Isai-maturul, după ce suportă efectele memoriei traumatizante, revine *aici*, în prezent, la copilul său, pentru a-l ocroti în lumea *aceasta* imprevizibilă; Isai-adolescentul, rănit şi maltratat de nemți, se întoarce *aici* acasă (la acel moment – teritoriu „eliberat” de ruşi); imaginea paternă a ofițerului german este compromisă; Ile, drept mulțumire, pasează vina fratelui său; tatăl este exilat, îndepărtat şi mai mult de sora să etc. Apa Nistrului marchează hotarul dintre „cer şi pământ”, „zbor” şi „frângerea” lui, avânturile şi regresele ființei. Moştenitor al năzuinței eterne a omului către frumos şi adevăr, scriitorul îmbracă pe schema mitului inițiatic trama unei poveşti autohtone despre muritorii unui ținut care trebuie să se mulțumească cu puținele clipe de elevație. În pofida faptului că debutul romanului este tradițional, nenumărate indicii de pe parcurs ne trimit către o lume ce transcende evenimentul în fulgerări de revelație, etalând crezul autorului în funcția „metafizică” a artei.

Nararea acestor acțiuni au o finalitate persuasivă de informare-explicare a resorturilor „metafizice” ale identității. Miturile şi legendele revizuite răspund la întrebările „de ce existăm?”, „cum să trăim?”, constituind o *propedeutică a eticii*. Experiența de identificare implică o căutare fenomenologică, o continuă prezentificare narativă. Astfel se explică un alt „pachet de relații” ce alcătuieşte „legea structurală” a narațiunii romaneşti, inițiat în jurul conceptului de rubedenie. Doi frați estimează în mod diferit obligațiile față de familia lor: Isai a făcut totul, şi-a pus viața în primejdie pentru a-şi salva familia, pe fratele său, pe mama şi sora să, Ile şi-a trădat conştient fratele cel puțin de trei ori: povestea cu caii a fost pusă, fără temei, pe seama lui Isai care a făcut un an de puşcărie pentru asta; dorința lui Isai de a-şi construi casa într-un anume loc („anume lângă casa părintească, în vale, mai aproape de apă”) nu este realizată din cauza interpunerii fratelui său mai mic; Ile a ridicat mâna asupra fratelui său şi l-a „zgâlțâit”, iar atunci când Isai, încercând să se apere, a lovit-o întâmplător pe mamă-să, el n-a vrut „să-l ierte nici în ruptul capului”. Mitul biblic despre Cain şi Abel (putem invoca aici şi trădarea „fraților etnici” din balada *Miorița*) este reluat, verificat în noile condiții ale povestitorului din secolul al XX-lea, pentru a-i valida încă o dată universalitatea.

Nucleele narative analizate mai sus asigură dinamica interioară a textului, structura trimite permanent către un dincolo al semnificației, transferând atenția de pe *eveniment* (aventură) pe *idee* (semnificație). Sintagmatica şi paradigmatica „pachetelor de relații” permite a discerne inovația, asamblarea originală a acțiunilor din roman în raport cu toate codurile-scenariile narative sedimentate pe parcursul istoriei. Schemele miturilor universale şi indicii narativi ale interiorizării conturează *idem-identitatea*, cu alte cuvinte identitatea pentru *sine*şi prin *sine*. Textul lasă la vedere constante în care identitatea personală îşi găseşte sprijin, constante identificabile fie în inventarul de mituri naționale, fie în acela al metaforelor obsedante. Imaginarul conotează relația cu Sine şi cu Celălalt, cu propria istorie şi cu miturile fondatoare.

Identitatea pentru *celălalt*.

Aflate în căutarea identității, personajele lui Vladimir Beşleagă, de regulă, se repliază spre interioritate şi devin „străini” pentru cei care sunt dispuşi a înțelege superficial realitatea. Personajul principal Isai nu este un aventurier în sensul romanului clasic, ci o persoană reflectoare, amintirile lui sunt totodată incursiuni în

memoria omenirii, precum şi în imaginarul colectiv. Isai-maturul, Isai-adolescentul, Isai-fratele, Isai-fiul etc. sunt proiecții ale identității care, deşi evoluează în timpul şi spațiul narațiunii, păstrează o anumită continuitate, asigurată de unitatea ființei revelate de memorie. Apelul la imaginarul colectiv consemnează căutarea *invariantului* transcedental care asigură permanența în timp a caracterului lui Isai şi a semnificațiilor aventurii lui.

Totuşi, stând în fața „oglinzii”, naratorul îşi investighează iubirea de sine, dar şi de celălalt, formulându-şi identitatea printr-o permanentă verificare şi developare relațională. Subiectul romanului se naşte şi din intriga ce îl leagă pe narator de Celălalt, care compune o temă importantă în povestea sinelui. Pentru ceilalți membri ai comunității – sat, soție, ruşi, nemți - Isai este un *străin*, un spion, un trădător, un bețiv sau un „*cuminte*” de invidiat. Identitatea fratelui mai mare al Frăsânei se reflectă în cuvintele celorlalţi reflectori: soție, fecioraş, bunel, mamă, Ile, căpitanul şi ofițerul german, Timoşa, Bărboşu, Ochelărosu, străinul venit în sat, gura satului, fără a fi dezvăluită pe deplin. Ambiguitățile persistă mai ales la nivelul apartenenței naționale. Polarizat între cele două puteri – ruşii şi nemții – Isai îşi revendică o altă identitate, se află, vorba criticului proletcultist, cu privirea peste Prut, acolo unde îşi căuta tatăl său sora, bunelul său – rădăcinile, el însuşi – fratele.

Ipostazele dramatice şi dureroase ale înstrăinării de origine sincronizează cu cele ale (re)integrării de sine: „După aceea Isai, care simțea că parte din vină o poartă el, s-a îngropat şi mai adânc într-însul şi s-a închis mai pentru toți. Poate chiar pentru toți – şi pentru dânsul”. După *închidere* urmează neapărat *deschiderea*, or, identitatea nu poate căpăta obiectivitate fără contribuția comunității. Existența umană e condiționată de relațiile sociale (M. Bahtin). Relația cu *altul* este tot un indicator al identității personale şi narative, validată în relațiile dialogice *eu-pentru-sine*, *celălalt-pentru-mine, eu-pentru-celălalt*.

Subiectivitatea concepută narativ permite a contura identitatea în raporturile dialogice cu *altul*. Discursul omniscient al naratorului este subminat de „multiplicarea reflectorilor, a personajelor antrenate în elucidarea pățaniei, care îşi expun părerile”, creând incertitudini derutante. Formule cum sunt „parcă”, „părea”, „poate”, „dacă aşa a fost”, „auzise câte ceva”, „după cum vorbeau unii din sat”, „nu ştiu cum”, „nu se ştie”, „se năzare” etc. alimentează „o oarecare teamă, mai multe dubii în privinţa *exteriorizării* sau *interiorizării* lumii” [6, p. 41-42]. Iată fragmentul mult discutat al romanului care certifică existența relațiilor dialogice, presupunând voci cu atitudini distincte într-un singur cuvânt: „Şi or fi fost toate bune, dacă n-ar fi început să se despartă de nevastă-să şi ba s-o trimită acasă la părinți, ba să se ducă el înapoi la mamă-să, în casa cea bătrânească din vale, împărțind, se înțelege, şi copii – când unul îşi lua fata, iar celălalt băiatul, când aista lua băiatul, iar celălalt fata. Că apoi se întâlneau copii în drum ori la scăldat şi uitând care şi al cu îi, se duceau amândoi să întrebe de mama, iar mama îi trimitea la tata să-l întrebe şi ei se duceau… Până la urmă se adunau tuspatru la un loc şi trăiau iar, până la o vreme, când porneau din nou cu despărțirile. Şi mai totdeauna femeia îşi aducea aminte cât de *cuminte* a fost Isai pe când era băietan, şi zicea că nu degeaba a vrut să-l gâtuie mâne-să, şi nu degeaba a fugit el peste front, că de astă parte totuna l-ar fi găbjit, şi că, poate, era mai bine dacă nu-l mânau valurile la mal.” Debutând cu o partitură pe cel puțin două voci (a naratorului şi a lui Isai), enunțul etalează, spre sfârşit, o orchestrare polifonică (vocea femeii, a mamei, a satului…). Totul pentru a prezenta un personaj care iese din cadrele normalului, opozant şi rezistent la presiunile Puterii. În acest sens, acel „*cu-minte*” îşi etalează aşa-zisele „şopârle” care sunt capabile să inițieze dezbateri mai ales privind identitatea națională. Ascuțind urechea, vom auzi în tot romanul mai multe voci solidare în problema apartenenței naționale şi culturale, narațiunea luând configurație polifonică. Romanul ne apare din acest moment o scenă în care interlocutorii îşi negociază o viziune împărtăşită asupra realității unor ani dificili pentru locuitorii acestui ținut.

Această abordare ne permite a identifica un *model al carnavalescului* care reprezintă pe axa temporalității istorice un *timp al crizei*. Cu acest model Vladimir Beşleagă se înscrie în literatura est-europeană a anilor ’60-’70 care a generat cultura subversivă aducând cu sine şi construcția utopică. Personajul-erou Isai este o figură profetică din subterana marginalizaților a căror țintă este Centrul; ei sunt „cavalerii utopiei”, având o bizară măreție, chiar dincolo de superficialitatea pitorească. Carnavalescul prezentat de figura lui Isai defineşte creația ca pe o formă de exprimare a adevărului neoficial. Măştile lui Isai nu sunt doar o ocultare şi disimulare, ci şi un joc liber de ambiguități. Ambiguizarea produce o comunicare fertilă între ficțiune şi realitate.

Odată încorporată în narațiune, povestea personală intră în dialog cu poveştile altor creatori, cu care eul personal are afinități, „împrumutând” inevitabil ceva din felul cum acestea îşi organizează narațiunea de sine. Recunoaşterea puterii modelelor şi asumarea lor în spațiile literaturii reprezintă o permanentă încercare a definirii identității de sine vizavi de marile momente ale literaturii române şi prin raportarea la modelul canonic al celuilalt, aparținând altei culturi. În linii mari, am mai spus-o, romanul lui Vladimir Beşleagă intră în relații dialogice cu toate „poveştile” de căutare a identității din secolul al XX-lea,

semnate de maeştri ai genului. Să luăm cel puţin autorii cu care are afinităţi în abordarea temei războiului – Liviu Rebreanu, model românesc şi Louis-Ferdinand Cèline, pe dimensiune franceză. În consonanţă cu aceştia, scriitorul basarabean frustrează percepţia tradiţională a războiului ca spaţiu de manifestare a eroicului şi refuză demagogia searbădă, mascarada falsă, gesturile emfatice legate de acest subiect. Pentru intelectualii filozofi, care au trăit experienţa pe viu, războiul nu e decât un tragic, lipsit de măreţie şi dezgustător complot împotriva vieţii umane şi, implicit, împotriva oricărei identităţi. Alături de scriitorii invocaţi, Vladimir Beşleagă reprezintă un moment tulburător al conştiinţei umane din acest secol tragic.

De remarcat că autorii asimilaţi sunt exponenţii democraţiei şi ai umanismului generos indiferent de naţionalitate, confesiune, moment istoric etc., ei reprezentând abateri de la direcţiile conservatoare ale literaturii oficiale. Modelele acumulate înnobilează polifonia romanului, îi lărgesc spectrul problematic, iar identificările şi respingerile, dedublările, reduplicările infinite generează posibilităţi stilistice nelimitate.

Identitatea narativă a romanului lui Vladimir Beşleagă profilează o permanentă construcţie de caracteristici şi apartenenţe simbolice care marchează limitele variabile între două extreme: *aici–dincolo*, *eu–tu*, *sine–altul* etc., a căror incidenţă creează multiple semnificaţii. Oscilarea infinită între aceşti poli incită coeziunea atât de necesară fiinţei.

După mai multă vreme de înstrăinare naţională şi culturală, profitând de timpul scurt al unei relative destinderi, scriitorii din Basarabia anilor ’70 s-au pomenit iarăşi în situaţia să-şi prezinte indirect, la ei acasă, apartenenţa la spaţiul identitar. Scriitura pentru mulţi dintre ei, exilaţi în propria ţară, a însemnat singurul mod de fiinţare, posibilitatea de proiectare a convingerilor ideologice şi simbolice, generatoare de mărci ale identităţii şi exprimând un punct de vedere colectiv. *Zbor frânt* constituie expresia acestei reluări sisifice de recuperare imaginară a identităţii unui popor pe cale de a se pierde.

Referinţe bibliografice:

1. Paul Ricoeur, *Identitatea narativă*. Traducere de Lucian Popescu. În: *Krisis*, Seuil, 1995, nr. 2.; Paul Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Seuil, 1990.
2. Claude Dubar, Criza identităţilor. *Interpretarea unei mutaţii*, Chişinău: Ştiinţa, 2003.
3. apud Alexandru Burlacu, *Beşleagă despre Beşleagă*, în volumul Vladimir Beşleagă, *Dialoguri literare*, Chişinău, 2006.
4. Nicolae Bileţchi, *Vladimir Beşleagă: romanul de sondaj psihologic al timpului interior*. În: *Literatura română postbelică*.Chişinău, 1998.
5. Mihai Cimpoi, *O istorie deschisă a literaturii române din Basarabia*,Chişinău: Arc, 1997.
6. Alexandru Burlacu, *Vladimir Beşleagă. Po(i)etica romanului*, Chişinău: Gunivas, 2009.

CZU 316.472.4:37.035

Marina Balova, lector asistent

Universitatea de Stat din Comrat. Republica Moldova

DEFINIREA CONCEPTULUI DE EDUCAŢIE INTERCULTURALĂ ŞI MULTICULTURALĂ

Abstract

The contemporary world is harassed by a series of global problems: ethnic wars, wars on religious grounds, fascism, racism etc. And because education is responsible for everything that happens, it was necessary to think of new meanings and new dimensions of existential and ontological education and training. Thus, intercultural education has become a valuable resource for formation of ethnic identity, for combating ethnic stereotypes, egocentrism and ethnocentrism.

La finele secolului al XX-lea şi la începutul sec. al XXI-lea popoarele Europei s-au văzut nevoite să-şi reconceptualizeze cele mai importante domenii ale vieţii. Şi deoarece educaţia este responsabilă de tot ce se întâmplă în viaţa umană şi în cea a popoarelor, Europa s-a văzut nevoită să-şi gândească noi sensuri şi noi dimensiuni existenţiale şi ontologice şi pentru educaţie şi învăţământ.

Noua filosofie a educaţiei răspunde oportun la întrebarea cum este, cum poate şi cum trebuie să fie fiinţa umană într-o lume a schimbării, a comunicării interumane şi interculturale. Prin această filosofie se oferă un temei peren educaţiei şi sugerează soluţii eficiente problemelor globale ale prezentului, care formează **problematica lumii contemporane**.

În viziunea lui Vlad Pâslaru „problemele lumii contemporane reprezintă problemele comune tuturor popoarelor lumii, indiferent de spațiul geografic pe care îl locuiesc, rasă, civilizație, tip de cultură, religie confesată etc. Oriunde s-ar manifesta una din problemele indicate, ea produce un impact negativ, mai devreme sau mai târziu, asupra tuturor popoarelor lumii, deci şi soluționarea lor este de competența întregii lumii” [10, p.75].

Ca aceste probleme să fie rezolvate şi conflictele existente să fie evitate este necesar ca fiecare persoana să fie familiarizată cu normele şi principiile *educației interculturale*, să conştientizeze importanța unei atare educații în lumea contemporană.

Educația interculturală se înscrie prioritar în sistemul de valori al *noilor educații*, concept educațional instituit de UNESCO la inițiativa profesorului român George Văideanu. Noile educații, având menirea să le completeze pe cele tradiționale, atrag atenția opiniei publice asupra unor zone neexplorate încă din punct de vedere social. Ana Arhip şi Ludmila Papuc constată: „tip de „noi educații” — sunt răspunsuri sistemelor educative şi ale pedagogiei la o problematică emergentă”. [1, p.108].

Pentru R. Moldova compatibilizarea sistemelor de învățământ, integrarea lor ar oferi multiple deschideri de valorificare şi inserție culturală, de colaborare în domeniul educației şi învățământului, ştiinței, culturi, politicii, democratizării tuturor sferelor vieții publice.

Ideea de la ce pornim este aceea că diversitatea culturală nu mai este un prejudiciu, ci o realitate care trebuie fructificată în mediul şcolar. Pluralitatea culturală pune nu numai problema apărării diferențelor, ci a **dialogului cultural**, care recunoaşte că fiecare trebuie să contribuie la îmbogățirea experienței umane. De aceea, *abordarea pedagogică cea mai bună este acea care face din diferențele culturale un avantaj, o potențială sursă de îmbogățire pentru fiecare participant, şi nu un handicap care trebuie ascuns şi care generează probleme şi dificultăți*. Astfel, "diferențele nu constituie obstacole, ci, dimpotrivă, pot să devină o îmbogățire reciprocă" [2, p. 367].

Există diferite opinii asupra faptul ce reprezintă educația interculturală. Termenul de "*educație interculturală*" poate fi înțeles pe diferite niveluri. Într-un nivel mai literar, ea se referă la un proces individual de însuşire de cunoştințe, atitudini sau comportament ce este conectat cu interacțiunea diferitelor culturi. Dar, într-un nivel mai larg, educația interculturală este văzută pentru a indica un concept prin care oamenii din diferite medii pot trăi împreună paşnic, şi procesul necesar pentru a construi o astfel de societate, ceea ce accentuează caracterul deschis al acestui proces spre o societate "interculturală" [3, p. 17].

Educația interculturală propune o abordare pedagogică a diferențelor culturale, strategie prin care se iau în considerație specificitățile spirituale (diferențe culturale) sau de alt gen (diferența de sex, diferența socială sau economică etc.), evitându-se, pe cât posibil, riscurile ce decurg din schimburile inegale dintre culturi. "Abordarea interculturală nu este o nouă ştiință, nici o nouă disciplină, ci o nouă metodologie ce caută să integreze, în interogația asupra spațiului educațional, datele psihologiei, antropologiei, ştiințelor socialului, politicii, culturii, istoriei" [5, p.135]. Educația interculturală se referă la teme ca „acceptare şi participare”, „învățarea conviețuirii” (a învăța să trăieşti împreună), evitarea „stereotipurilor şi a prejudecăților” şi propune soluții pentru promovarea valorilor democrației şi interculturalității/multiculturalității.

Întrucât, practic, în orice țară, există minorități naționale, fiecare dintre ele având limba, tradițiile, religia, dar şi prejudecățile sale, devine foarte importantă problema atitudinii interculturale/multiculturale față de cei din jur.

Stabilirea perspectivelor şi obiectivelor educației interculturale moderne presupune şi precizarea termenilor *educație* şi *intercultural/multicultural/ pluricultural*.

Termenul *educație* îşi are etimologia în latinescul *educo, educare* — a alimenta, a îngriji, a creşte, cu referire la oameni, animale şi plante. Se încearcă o deducere a semnificației sale şi din alt termen latin, *educo, educere* — a duce, a conduce, a scoate, ambele fiind considerate corecte [6, p. 26]. Educația se referă astfel la un proces complex de transformare a omului dintr-o stare primitivă — *starea de natură*, la o stare evoluată — *starea de cultură*. Deci, educația constituie mişcarea de la natură spre cultură şi prin cultură [8, p. 79].

Perspectiva definirii educației ca acțiune de culturalizare are o veche origine — este vorba de paideea greacă — astăzi având înțelesul de acțiune specific culturală; această culturalizare constă în cunoaşterea şi învățarea de valori şi norme ale civilizației şi culturii, de cunoştințe şi scheme conceptuale relevante, coerente şi consistente, precum şi de convingeri şi atitudini [11, p 128].

Aşadar, problematica şi evoluția educației şi a învățământului nu pot fi separate de problematica şi evoluția culturii, iar politica educațională şi modelul educațional nu pot fi separate de modelul cultural al societății. Mai mult decât atât, educația şi învățământul sunt obligate să se adapteze şi să-l modeleze la noile tendințe şi resurse de ordin cultural, să rezolve problemele rezultate ca urmare a impactului anumitor modele culturale. Dacă acceptăm că omul este o ființă eminamente culturală, atunci "educația nu poate fi, pur şi simplu, adăugată vieții umane ca ceva impus dinafară. Nu există un bun mai important de câştigat decât cultura" [8, p. 77].

Termenul de *„intercultural”* este vehiculat în spațiul educațional european pentru a caracteriza dobândirea de către un individ a "structurilor specifice limbii străine concomitent cu informațiile despre obiceiurile şi istoria țării, în efortul de a le înțelege în termenii specifici noii culturi şi civilizații, cu păstrarea dreptului de a avea propria să identitate culturală" [7, p. 12].

O definiție clară şi atotcuprinzătoare asupra interculturalului vom găsi la Micheline Rey: „Cine intercultural spune în mod necesar, plecând de la sensul plenar al prefixului „inter”: interacțiune, schimb, deschidere, reciprocitate, solidaritate obiectivă. Spune, de asemenea, dând deplinul sens termenului „cultură”: recunoaşterea valorilor, a modurilor de viață, a reprezentărilor simbolice la care se raportează ființele umane, indivizi sau societăți, în interacțiunea lor cu altul şi în înțelegerea lumii, recunoaşterea importanței lor, recunoaşterea interacțiunilor care intervin simultan între multiple registre ale aceleiaşi culturi şi între diferite culturi” [4, p. 146].

În concordanță cu întrebuințarea pe care o dăm noi termenului „intercultural”, să precizăm sensul dat şi altor termeni utilizați frecvent. Multiculturalismul şi interculturalismul sunt doi termeni care, deşi deseori utilizați ca sinonimi, prezintă o serie de diferențe. *Multicultural* (*multi* = mulți) şi *pluricultural (plures* = mai mulți) sunt de ordinul descrierii statice a unor situații. Societățile sunt, de fapt, pluri- sau multiculturale. Ele reunesc indivizi provenite sau raportate la multe sau foarte multe culturi diferite. Într-o abordare „multiculturală”, interacțiunile nu sunt excluse, dar ele nu sunt puse în evidență în mod explicit, ele nu sunt deci implicite conceptului (multiculturalismul poate să considere suficientă juxtapunerea culturilor), spre deosebire de ceea ce se întâmplă cu „interculturalitatea” şi cu perspectiva pe care termenul o defineşte. Alegerea termenului „intercultural” are o valoare eminamente dinamică şi pedagogică.

Deci, termenul "*multiculturalitate*" reflectă starea naturală a societății, care este diversă, multilinguală, multietnică, plurireligioasă. Acest concept accentuează coexistența diferitelor culturi care se manifestă într-o societate. Purtătorii diferitelor culturi intră în contact întâmplător sau când se impune. Toleranța grupurilor unul față de celălalt este de tip pasiv. Culturile coexistă fără conflicte, dar şi fără relații consistente, de cooperare. Dar, "interculturalitatea", la rândul său, accentuează dimensiunea interactivă a grupurilor culturale, etnice, religioase care trăiesc în acelaşi spațiu, întrețin relații deschise de interacțiune, schimb şi recunoaştere mutuală. O definiție a *interculturalismului* este dată de C.Clanet care înțelege prin acest concept ,,ansamblul proceselor prin care indivizii şi grupurile interacționează în timp şi fac parte din culturi diferite…” [9, p.70].

Aşadar, precizând sensul termenilor de "educație" şi "intercultural", putem afirma că *educația interculturală* este, în primul rând, o educație a relațiilor internaționale, deoarece favorizează contactul între indivizii diverselor culturi. **Scopul ei fiind cultivarea receptivității față de diferență, lărgirea orizontului de cunoaştere şi acceptare a celuilalt, promovarea diversității şi toleranței, formarea unei competențe interculturale.**

Formarea interculturală a indivizilor constituie o condiție esențială pentru rezolvarea problemelor societății contemporane, devenind şi o resursă prețioasă pentru formarea identității etnice, pentru combaterea stereotipurilor etnice, egocentrismului şi etnocentrismului.

Bibliografie

1. ARHIP, A., PAPUC, L., Noile educații ─ imperative ale lumii contemporane. - Chişinău: Editura Tipografia Centrală, 1996.
2. COZMA, T., O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea. - Iaşi: Polirom, 2001.
3. COZMA, T., Alois, Gherguț. O perspectivă interculturală asupra educației integrate. – Iaşi: Polirom, 2001.
4. CUCOŞ, C., Educația. Dimensiuni culturale şi interculturale. - Iaşi: Polirom, 2000.
5. CUCOŞ, C., Educația. Iubire, edificare, desăvârşire. - Iaşi: Polirom, 2008.
6. CUCOŞ, C.,Pedagogie (Ediția a II-a). - Iaşi: Polirom, 2002.
7. DASEN, P., PERREGAUX, C., REY, M., Educația interculturală. Experiențe, politici, strategii. - Iaşi: Polirom, 1999.

8. EDUCAȚIE interculturală în Republica Moldova. - Chişinău: ARC, 2004.
9. NEDELCU, A., Fundamentele educației interculturale. Diversitate, minorități, echitate. - Iaşi: Polirom, 2008.
10. PÂSLARU, V., Principiul pozitiv al educației. - Chişinău: Civitas, 2003.
11. ȚAULEAN, M., Formarea atitudinii pozitive față de cultura națională la elevii claselor primare // Teza de doctor în pedagogie. - Chişinău: SRL, 2007.

CZU 316.472:378.18

Eugenia Mandaji, dr-d, *lector superior,*

Universitatea de Stat "Grigore Țamblac" din Taraclia. Republica Moldova

FORMAREA COMPETENȚELOR DE COMUNICARE LA STUDENȚII ALOLINGVI

Abstract

Developing young people's communicative competences represents an essential aspect for their active and responsible behaviour as future citizens and teachers of the country where we live.From this point of view the reviewed work has some distinctive peculiarities. Firstly, this is the clearness of objectives. The author stresses the importance of developing communicative competences in studying Romanian by non-native students; she pays attention to some ways of teaching, methodology.

Another important element in this investigation is the author's formulation of perspectives in studying the mentioned phenomena. She makes a more detail investigation of communicative barriers which non-native students meet with some indications.

Conclusion: Formation of non-native students' communicative competences demonstrate skills and competences of independent author's investigation (Evghenia Mandaji) and worths, we think, the complete support in this direction.

Astăzi, mai mult ca oricând, la nivelul individului, dar şi în ceea ce priveşte colectivitățile în care acestea trăiesc, să luăm, spre exemplu studenții din raioanele de sud ale Moldovei, se observă o creştere explozivă a interesului pentru problematica în cauză nu doar a comunicării în limba de stat a țării, ci şi a comunicării eficiente în general. Însă, cu părere de rău, la capitolul comunicare eficientă, în raioanele de sud ale Moldovei mai multă eficiență are totuşi limba rusă, găgăuză, bulgară; limba de stat fiind în postură de limbă a doua este studiată/vehiculată de elevi, studenți doar la orele de limba română. Similar oricărui alt fenomen Comunicarea Eficientă a atras după sine multe alte căi de acțiune, alte orizonturi. Sunt preluate metodele de instruire şi dezvoltare personală, metode care au la baza lor, drept mijloc structural ori conceptual plurivalent de comunicare. Motivația e simplă: mulți cer să li se ofere mai multe căi concrete şi variante de a-şi atinge scopurile lor premeditate.

Acest fenomen, această extindere la nivelul teoriilor vieții cotidiene, a produs un număr impresionant de imperative .

În cazul concret al alcătuirii unor microgrupuri de studenți şi al folosirii unor metode de interacțiune, rezultatele pot să fie modeste. Apariția unor factori fenomenologici perturbatori de „chiul social" sau de dezindividualizare (în sensul ca în grupul respectiv există tendința că doar unii indivizi să se implice în rezolvarea sarcinii, ceilalți mulțumindu-se doar să privească, lăsând responsabilitatea participării în sarcina primilor) poate face ca principalul avantaj al metodelor de interacțiune să se piardă. Renunțarea la acest tip de interacțiune este de multe ori soluția preferată, deopotrivă de studenți şi de cadrele didactice / adulți.

Depăşirea unor asemenea situații paradoxale – pe de o parte, nevoia de comunicare şi socializare, pe de altă parte, dinamica relațiilor de grup, în care blocajul în comunicare şi conflictele de grup devin probleme aparent insuportabile devine uneori foarte grea.

Învățarea unei limbi nu este doar o chestiune de activare a unor cunoştințe acumulate dar inerte, ci de stimulare a desfăşurării sistemului limbii în toată funcționalitatea lui. Deosebirea între metodele tradiționale de predare/învățare a limbilor străine şi metoda comunicativă rezidă în diferența dintre următoarele două contexte: a învăța limba pentru a o folosi şi a folosi limba pentru a o învăța (Howat, 1984, p.279). Prin metoda funcțional - comunicativă studenții folosesc limba în comunicarea reală, în situații concrete şi astfel o învață. Prin metodele tradiționale studenții doar acumulează şi depozitează cunoştințele pe care urmează să le folosească apoi în anumite situații.

Principiul comunicativ în predarea/învățarea unei limbi stă la baza procesului modern de studiere a unei limbi străine sau a limbii a doua. Orientarea comunicativă presupune organizarea procesului de învățare ca model al procesului de comunicare. Comunicarea stă la baza acumulării cunoştinţelor şi formării abilităţilor lexicale, gramaticale, de vorbire, de audiere, de citire şi de scriere. Scopul comunicativ în orice tip de activitate la lecţie şi în lucrul pentru acasă este primordial. Comunicarea poate să se realizeze, dacă individul deţine competenţa de comunicare sau competenţa de comprehensiune şi competenţa de producere a mesajului în altă limbă în formă scrisă şi orală.

Marele S. Moirand susținea: Comunicarea este un schimb interacționa între cel puțin doi indivizi situați social, schimb care se realizează prin utilizarea de semne verbale şi non-verbale, fiecare individ putând fi, pe rând sau exclusiv, producător sau consumator al mesajului.

Societatea continuă să existe prin transmitere, prin comunicare, dar este corect să spunem că ea există în transmitere şi în comunicare. Este mai mult decât o legătură verbală între cuvinte precum comun, comunitate, comunicare. Oamenii trăiesc în comunitate în virtutea lucrurilor pe care le au în comun, iar comunicarea este modalitatea prin care ei ajung să dețină în comun aceste lucruri. Pentru a forma o comunitate sau o societate, ei trebuie să aibă în comun scopuri, convingeri aspirații, cunoştințe - o înțelegere comună - "acelaşi spirit" cum spun sociologii. Comunicarea este cea care asigură dispoziții emoționale şi intelectuale asemănătoare, moduri similare de a răspunde la aşteptări şi cerințe.

Arta de a comunica nu este un proces natural ori o abilitate cu care ne naştem. Noi învățăm să comunicăm pe parcursul întregii vieți. De aceea studenții trebuie să studieze ce învață ca să poată folosi cunoştințele apoi mai eficient. Orice comunicare implică creație şi schimb de înțelesuri. Aceste înțelesuri sunt reprezentate prin "semne" şi "coduri". Uneori se pare că studenții au o adevărată nevoie să "citească" înțelesul tuturor acțiunilor umane. Observarea şi înțelegerea acestui proces poate să facă studenții să fie mai conştienți şi mai atenți referitor la ce se întâmplă când comunicăm.

În prezent, educația pentru comunicare nu reprezintă nimic altceva decât o slabă componență în cadrul orelor de limbă şi literatură română pentru studenții alolingvi, de aceea consider că este necesară formarea la tineri a competențelor de raportare la modelele comunicaționale: de prezentare şi ascultare eficientă, de formare şi dezvoltare a echipelor, de rezolvare a conflictelor, de trecere peste barierele ce se întâlnesc în comunicare, de interacțiune în vederea rezolvării sarcinilor.

Dincolo de semnificația deosebită a comunicării în prezent, această ofertă educațională are în vedere şi următoarele aspecte:

- deschiderea şi apropierea universității de viață, necesitate reliefată ca atare din perspectiva reconceptualizării educației şi rolului universității; în acest sens, perspectiva de abordare este cea a emițătorului şi receptorului de mesaje, individual sau în grup;
- realizarea integrării socio-culturale; studenții au posibilitatea de a aplica şi compara atitudinile şi comportamentele intuitive cu tehnicile şi modelele moderne de optimizare a relațiilor de comunicare.

Modelele comunicării urmează tendința care se regăseşte şi la definiții, existând tipuri simple, liniare dar şi modele care încearcă să surprindă echilibrul ori faptul că procesul de comunicare e o acțiune multiinfluențată. Factorul dezvoltării competenței de comunicare este situația comunicativă. Actul comunicativ se realizează în cadrul unei situații comunicative şi are o structură complexă. El include două tipuri de activități ale celor doi participanți: emiterea de către vorbitor şi receptarea de către ascultător a mesajului. Emiterea mesajului înseamnă exprimarea de către vorbitor a unei intenții comunicative prin intermediul unui text. Receptarea se desfăşoară în ordine inversă: perceperea textului, extragerea informației şi decodificarea intenției comunicative a vorbitorului. Astfel, procesul de transmitere a informației include două tipuri de treceri: a) de la intenție spre text şi b) de la text spre intenție. Rezultatul actului comunicativ este aşadar producerea şi înțelegerea mesajelor.

Actul comunicativ reprezintă un astfel de tip de relații dintre interlocutori care generează o necesitate personală pentru activitate şi alimentează această activitate. Deci, pentru a comunica e nevoie de situația comunicativă în care sunt prezente următoarele elemente:

- intenția comunicativă (motivul apariției necesității de comunicare);
- scopul comunicativ (orientarea comunicativă, rezultatul, efectul celor spuse);
- selecția mijloacelor de limbă pentru atingerea scopului comunicativ (aceste mijloace sunt cunoştințele şi abilitățile de vorbire).

Intenția comunicativă reprezintă voința vorbitorului de a exprima un anumit conținut cu ajutorul mijloacelor de limbă. Intenția este motivul pentru care vorbitorii realizează actul de comunicare.

Comunicarea este posibilă numai în cazul în care vorbitorul şi ascultătorul stăpânesc aceeaşi limbă, adică acelaşi vocabular şi aceleaşi reguli gramaticale. În timpul realizării unei situații din cadrul lecției studenții nu doar realizează un joc de rol, ci soluționează o problemă apărută, sunt nevoiți să comunice, învățând astfel limba de studiu. În prezentarea situativă a temei studentul vede rezultatul, înțelege că este importantă utilizarea modelului de vorbire. Unitățile de vorbire, pronunțate sau percepute în afara situației, se memorizează mai greu. Chiar dacă aceste forme se memorizează, ele nefiind marcate de situație, îşi pierd capacitatea de transfer: studentul le cunoaşte, dar nu le poate utiliza, adică sau format doar cunoştințe, nu şi abilități.

Situațiile de comunicare trebuie să fie organizate astfel încât aceeaşi structură, cu mici modificări, să fie actualizată minimum în două situații comunicative. Ea trebuie să conțină teme ce pot fi dinamizate, la care se pot discuta.

Pentru realizarea unei situații în cadrul unei ore de limbă şi literatură română, activitatea comunicativă va fi compusă din patru componente:

- situația propriu-zisă: introducerea studenților în contextul situațiilor de vorbire lucrative ;
- repartizarea studenților: studenții sunt divizați de către profesor în cupluri, câte trei, în grupuri mici;
- interogarea încrucişată: profesorul întreabă studenții cum au acționat în situația creată şi ce rezultate au obținut.

Cităm un exemplu de realizare a unei situații comunicative.

Situația – Astăzi este data de 27 august. Dvs. (este numit un student) ați sosit la Chişinău, din sat, de acasă, cu valiza în mână, bateți la uşa gazdei, pe care ați găsit-o. Sarcina dvs. este să faceți cunoştință cu dumnealor şi să obțineți o cameră cu un preț convenabil.

Fraze-cheie:

- Bucuros de cunoştință!
- Mă numesc...
- M-am născut la...
- La ce preț?.
- Cum vă numiți?
- Aş dori o cameră.

Repartizarea studenților. Profesorul formează grupuri a câte patru studenți, explicând fiecăruia rolul său. De exemplu, "Dvs. Sunteți gazda, iar dvs. ați sosit recent la Chişinău". Gazda: "Prezentați, vă rog, studentului apartamentul dvs.". Studentului sosit: "Faceți cunoştință cu gazda. Întrebați-i regulile de comportare la gazdă".

Studenții lucrează în grupuri. La semnul profesorului toți se aşează la locurile lor şi profesorul începe activitatea de întrebări / răspunsuri cu acei studenți care au fost antrenați de la bun început în situația comunicativă (gazda, studentul sosit).

Interogarea încrucişată:

1. Când ați sosit la Chişinău?
2. Cu cine ați venit? Ce ați răspuns la salutul gazdei? Cu cine ați făcut cunoştință?
3. De unde sunt ei? Unde veți locui? Despre ce v-a întrebat gazda?
4. Cu cine veți locui la gazdă? Unde ați făcut cunoştință cu ei? Etc.

Pentru această situație comunicativă se vor folosi o geantă pentru studentul sosit, pentru gazdă-o mapă, reviste. De dorit ca orele să aibă loc într-o sală unde studenții se pot deplasa. Scaunele vor fi aşezate în formă de potcoavă, în centrul căreia se află profesorul.

Dezvoltarea la studenți a competenței în comunicare reprezintă un aspect esențial pentru un comportament activ şi responsabil al acestora ca viitori cetățeni şi profesori ai țării noastre. Orice membru al comunității trebuie să fie capabil să producă şi să recepteze informația, să comunice liber, deschis, fără teama confruntării cu o realitate pentru care nu este pregătit. Pentru aceasta e nevoie ca studenții alolingvi la lecțiile de limbă şi literatură română să fie pregătiți să treacă peste barierele de comunicare foarte des apărute în fața lor. Barierele în comunicare se produc atunci când receptorul mesajului comunicat nu receptează sau interpretează

greşit sensul dorit de către emiţător. Scopul studierii comunicării este acela de a reduce motivele care cauzează aceste fenomene. Aşa cum se spune „înţelesurile se regăsesc în oameni şi nu în cuvinte, astfel că identificarea factorilor care conduc la interpretări greşite este primul pas spre a realiza o mai bună comunicare. În procesul de comunicare, barieră reprezintă orice lucru care reduce fidelitatea sau eficienţa transferului de mesaj.

În urma unui studiu de caz realizat pe un eşantion reprezentativ de un număr de 52 de studenţi ai Universităţii de Stat Grigorii Ţamblac li s-a cerut să specifice barierele în comunicare întâlnite în momentul discuţiilor în limba de stat a ţării în care ei locuiesc. După prelucrarea răspunsurilor au fost inventate următoarele categorii de bariere: s-a dovedit că 50 din ei mai des întâlnesc bariere în comunicare de limbaj, unde aceleaşi cuvinte au sensuri diferite pentru diferiţi studenţi, starea emoţională a receptorului deformează ceea ce ei aud şi apar dificultăţi de exprimare permanente. La 32 din ei s-a dovedit că întâlnesc bariere în comunicare de concepţie. Studenţilor le este dificil să comunice cu cineva care au o educaţie diferită de a lor, ale cărui cunoştinţe asupra unui subiect de discuţie sunt mult mai reduse dovedindu-ne lipsa de cunoaştere. Una din cele mai mari bariere întâlnite între studenţi, ce trebuie depăşite este lipsa de interes a interlocutorului faţă de mesajul expus. Trebuie să ne aşteptăm şi la această posibilitate: oricum sunt mai interesaţi de problemele lor decât de ale altora, sau de informaţia care le este prezentată la ore. Acolo unde lipsa de interes este evidentă şi de înţeles, trebuie să acţionăm cu abilitate pentru a direcţiona mesajul astfel încât să corespundă intereselor şi nevoilor celui ce primeşte mesajul. La 24 din ei s-a dovedit că întâlnesc bariere de mediu unde climatul de muncă este necorespunzător: sala de curs (prea strâmtă /prea spaţioasă), lumina zilei/lumina electrică (este important să nu fie întuneric), acustica sălii (cu cât este mai bună cu atât mai bine), ventilaţia/aerul (este bine ca să existe ventilaţie şi aer curat în sală), temperatura (ideal răcoroasă – 18-20 C, dar nu frig), zgomotul (de preferat fără zgomot), scaune confortabile. Timpul insuficient pentru conceperea adecvată sau pentru înţelegerea mesajului: constrângerile de timp - încercând să comunici un rezultat important sub presiunea timpului, acesta va acţiona ca o barieră atât pentru expeditor cât şi pentru receptor. Climatul locului de muncă poate determina studenţii să-şi ascundă gândurile adevărate pentru că le este frică să spună ceea ce gândesc. Statutul sau puterea deţinută în sala de curs determină comunicarea disfuncţională între un superior şi un subaltern poate determina pe acesta din urmă să nu declare un eşec în îndeplinirea îndatoririlor sale de teama consecinţelor. Folosirea unor terminologii specifice/nefamiliare, de asemenea duc spre obţinerea barierelor de mediu. 42 de studenţi din cei 52 întâlnesc bariere în comunicare faţă de poziţia emiţătorului şi receptorului în comunicare: când într-o discuţie unul dintre studenţi este vădit focusat pe propria persoană, acesta „ratează” ceea ce spune cealaltă persoană, ajungându-se într-un final la confuzii sau conflicte. Factorii care pot produce o astfel de situaţie sunt: autoapărarea (avem senzaţia că în discuţia respectivă partenerul de conversaţie ne atacă), superioritatea (avem senzaţia că noi ştim mai mult şi mai bine decât celălalt) şi ego-ul (avem senzaţia că noi suntem centrul discuţiei). De asemenea sunt vădite şi:

- ✓ *Implicarea pozitivă:*
  Maria îmi produce plăcere, deci ascult ceea ce are de spus.

- ✓ *Implicarea negativă:*
  Natalia m-a supărat acum cinci ani, deci interpretez tot ceea ce spune ca fiind împotriva mea.

- ✓ *Frica :*
  Sunt atât de preocupat de ceea ce voi spune după aceea încât nici nu pot să aud ceea ce spune Andrei.

- ✓ *Presupunerea subiectivă :*
  Vorbeşti exact ca colegul meu pe care nu pot să-l sufăr, aşa că ori de câte ori vorbeşti îl aud pe el.

În concluzie aş menţiona, că unul şi acelaşi student poate întâlni două, trei, ba chiar şi toate cele patru tipuri de bariere în comunicare, care devine o piedică ce trebuie depăşită prin diferite metode propuse azi de cercetătorii ştiinţifici ai diferitor ţări. Potenţialele bariere de comunicare nu depind doar de receptor respectiv de emiţător, ci şi de condiţiile de comunicare pe care trebuie nu numai să le cunoaştem ci şi să le monitorizăm pentru ca procesul comunicării să capete şansa de a fi eficient. Adeseori vedem ceea ce dorim să vedem şi auzim ceea ce dorim să auzim, evitând să recunoaştem realitatea în sine. In nici una dintre ipostazele sale majore, societatea (comunitatea umană) nu poate exista fără comunicare: nici în cea de dobândire a unei experienţe comune (care presupune dialog), nici în cea de transmitere a zestrei culturale, nici în construirea acordului asupra unor probleme şi dezlegări, comunicarea semnifică mult mai mult decât schimbul şi răspândirea de informaţii; comunicarea creează şi menţine societatea.

Bibliografie

1. Cuilenberg, J.J. Scholten, O. *Ştiința comunicării*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1998.
2. De Péretti, A. Legrand, J.A., Boniface, J. *Tehnici de comunicare*, Editura Polirom, Iaşi, 2001.
3. Fiske, J. *Introducere In ştiințele comunicării*, Editura Polirom, Iaşi, 2003.
4. Ion Bărbuță, Tatiana Calo, Lucia Cucu, Ala Zavadschi, *Predarea şi învățarea limbii prin comunicare*, Ghidul profesorului, Cartier educațional, Chişinău, 2003.
5. Popescu, D. *Arta de a comunica*, Editura Economica, Bucureşti, 1998.
6. Shapiro, D. *Conflictele şi comunicarea*, Editura ARC, Bucureşti, 1998.

CZU 372.8:811,135

Elena Zlatova, profesoară de limba şi literatura română

Liceul Teoretic ,,Dm.Caracioban", or.Comrat,

UTA Găgăuzia, Republica Moldova

INTERRELAȚIA, PRINCIPII-METODE-COMPETENȚE ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBĂ ROMÂNĂ ÎN ŞCOALĂ ALOLINGVĂ

Summary

,,Interrelation, outlines-methods-skills in romanian languages and literature lessons in second language school."Learning of romanian language is a complicated trouble in UTAG. Students don't have a communication medium in Romanian, communication language is Russian. Romanian teachers impart love to language. Student will have love and atraction to learn romanian language, if there are appropiate conditions for studing Romanian languages. During their lessons, teachers organize learning situation. Actually teaching models are learning models, said David Hopkins. All models are efficient if we use them in time and their combinations are rigeht. We, teachers, won't realise time objectives without curricular principles and competents proposed by curriculum. Everybody can remain himself with their methods and reflies, with their preferences and reserves, but ,,wind leads the pollen,, and students are atracted by new breath. ,,I can't do something good in this life, if I do not urge others, if I do not bring new methods for my pupil'' said Paulo Coelho.

Modernizarea învățământului în RM este determinată social şi trebuie să antreneze în procesul educațional noutățile create de actualul cadru valoric: cultură, științe, performanțe umane. Aceste caracteristici direcționează noua viziune asupra curriculumului la limba şi literatura română. Curriculumul are o nouă viziune, el e axat pe competențe. O competență nu o putem realiza înafara principiilor:

1. Comunicare
2. Cunoaştere
3. Creativitate

Scopul central al studierii limbii şi literaturii române este, în fond, formarea unor elevi capabili de a se încadra activ în domeniile vieții sociale, de a se familiariza cu valorile umane şi culturale, ceea ce ar asigura viabilitatea unei societăți deschise.

Ca profesoară de limbă şi literatură română eu trebuie să formez integral şi armonios o personalitate autonomă şi creativă, utilă societății.

Această formare integral-armonioasă a personalității trebuie să se producă în temeiul unei dezvoltări continue a competențelor de comunicare activă, lectură şi scriere a educației intelectuale, estetice, profesionale, tehnologice, moral-civice. Aceasta i-ar asigura tânărului informare, stabilirea conştientizată a relațiilor cotidiene şi încadrarea socio- culturală conform abilității de asociere şi armonizare a valorilor general-umane cu cele specific naționale.

Gradul de intelectualitate şi ciutură a omului se judecă după capacitatea acestuia de a înțelege, a depozita, a păstra şi a recepta în permanență nu numai valorile culturii poporului din care face parte ca etnie ci şi valorile culturii altor popoare, mai ales ale culturii în care se integrează individual ca activitate şi realizare socio-economică. De aici şi necesitatea cunoaşterii limbii române atât la nivel de comunicare cotidiană, cât şi la nivel de receptare şi exprimare a opiniei despre valorile culturale, literare, istorice.

Realizarea acestor obiective nu este determinată de volumul de informație, ci, dimpotrivă, de reducerea lui în favoarea valorilor formative adecvate în scopul asigurării depline a funcției de comunicare a limbii. Acest fapt asigură centrarea disciplinei vizate pe subiectul definitoriu al învățării - elevul. Conceput în termeni de competențe curriculumul asigură astfel centrarea pe dezvoltarea psiho-intelectuală a elevului, respectându-se condiția principală a învățământului formativ. Studiul limbii şi literaturii române pentru alolingvi reprezintă, alături de studiul limbii şi literaturii materne şi cel al limbilor străine, unul dintre cele mai importante

componente ale ariei curriculare Limbă şi comunicare, menit să contribuie nu doar la formarea competenţelor de comunicare ale elevului alolingvi, ci şi la o mai bună integrare a lui în societate. Cei din jur îl apreciază după felul cum ştie să ia o decizie şi să argumenteze o opinie,cum poate să întreţină o discuţie civilizată. Iar deseori cartea de vizită a elevului mai conţine şi informaţia: Unde ai studiat? Cine ţi-a fost profesor? Eu, ca profesoară de limba şi literatura română trebuie să-l învăţ pe elevul alolingv să stăpânească limba de stat. Ca elevul să stăpânească bine limba de stat e nevoie ca el să comunice. Nu e destul ca elevul să cunoască limba dar el trebuie şi să o simtă, să joace un joc de rol la ore şi să-şi formeze competenţa să de creativitate. Pentru ca principiul de bază al didacticii să poată interrelaţiona în favoarea formărilor de competenţe: comunicare, cunoaştere, creativitate principiul anunţă din start competenţa ca şi finalitatea formării personalităţii. În favoarea creării condiţiilor de formare competitivă a personalităţii:comunicare, cunoaştere, creativitate, este nevoie de formarea unui spaţiu de sensibilizare umană predispus creativităţii. Este vorba despre un principiu diriguitor a celor trei principi evidente mai sus, înafara cărui fapt personalitatea nu este disponibilă să evolueze. Dacă avem un spaţiu educaţional aferent procesului de umanizare a sistemului de învăţământ, atunci vom avea condiţii şi vom realiza principiile : comunicare, cunoaştere, creativitate.

Noul curriculum cere angajarea centrării pe competenţe dar nu oferă un principiu diriguitor. Este bine că curriculumul se centrează pe formarea de competenţe, de stăpânire a limbii române, propunându-ne un sistem de principi curriculare integratoare, de învăţare a limbii:

-principiul relaţional,
-principiul ambianţei comunicative,
-principiul necesităţi motivaţionale,
-principiul personalizării,
-principiul parteneriatului,
-principiul responsabilităţii,
-principiul densităţii comunicative,
-principiul intenţiei comunicative.

Principiile le realizăm prin metode de învăţământ cu un pronunţat caracter comunicativ funcţional:

-metode tradiţionale clasice(expunerea, conversaţia, exerciţiul),
-metode moderne, (algoritmizarea, problematizarea, brainstorming-ul instruirea programată),
-metode verbale bazate pe cuvântul scris sau rostit,
-metode intuitive,
-metode active,
-metode euristice,
-metode individuale,
-metode de predare-învăţare în perechi/grupuri sau pe ateliere,
-metode frontale (dezbateri, interviuri, înscenări, asalturi de idei),
-metode combinate.

Scopul cercetării este de a demonstra importanţa noii viziuni-educaţia centrată pe competenţe le nivel etapizat de formare a elevului ca vorbitor al limbii române.

Principiul funcţional prevede pregătirea de viaţă/încadrarea vorbitorului în spaţiu (câmpul educaţional)-şcoala primară şi liceul. Stăpânirea limbii române este o problemă complicată. Nu este un mediu de comunicare în limba română, limba de comunicare este limba rusă. Este nevoie de un principiu general de a înţelege spiritualitatea poporului. Profesorii de limbă şi literatură română insuflă dragostea de limbă. Pentru rezolvarea acestei probleme în ajutor ne vine noul curriculum. Curriculumul actual diferă prin concept şi conţinut de documentele anterioare. Prin el se proiectează o nouă viziune asupra disciplinei şi o renovare a modelului didactic de predare-învăţare-evaluare a limbii şi literaturii române în şcolile alolingve. Esenţa curriculumului o constituie obiectivele,dar nu conţinuturile educaţionale,cele din urmă rămânând orientative. Astfel se asigură centrarea pe factorul decisiv-elevul,realizându-se condiţia principală a învăţământului formativ-dezvoltativ.

Elevul va avea atracţie şi dragoste să înveţe limba română dacă vor fi create condiţiile adecvate de sensibilizare umană. Activitatea din cadrul disciplinei se va desfăşura în baza unor principii didactice moderne axate pe cel ce învaţă. În vederea diversificării formelor de învăţare,este importantă cunoaşterea,de către cadrul didactic,a stilurilor de învăţare a elevilor săi,precum şi a modalităţilor de ajustare a demersului didactic şi a materialelor didactice. Cu atât mai mult,învăţarea autonomă ca proces şi însuşirea de către elevi a unor strategii de învăţare autonomă ca rezultat devin tot mai importante în contextul învăţării pe parcursul întregii vieţi,formând baza necesară pentru formarea ulterioară a competenţelor profesionale şi pentru o dezvoltare reuşită a carierei. Pentru o formare adecvată a abilităţilor de învăţare autonomă a elevilor,noi profesorii vom avea în vedere principiile de dezvoltare a acestor abilităţi:

-principiul stimulării şi formării spiritului activ şi de iniţiativă;
-principiul axării pe selectarea materialului aplicativ,important pentru viaţă;
-principiul exersării continue;

-principiul axării pe motivarea elevului;
-principiul construirii situațiilor de problemă şi a căilor de soluționare a lor.
Activitatea profesorului se va desfăşura în baza unor principii didactice particulare:
-însuşirea integrată a materiei gramaticale în plan funcțional (nivelul fonetic, lexical, morfologic, sintactic), perfecționându-se deprinderile de audiere, vorbire, citire, scriere;
- evidența abilităților elevilor la limba maternă în vederea perfecționării comunicării în limba a doua;
-învățarea limbii în baza deprinderilor integratoare;
-însuşirea conştientă a limbii-țintă drept condiție de realizare a limbajului fluent;
-sistematizarea şi succesiunea materiei de studiu,a metodelor şi procedeelor de instruire;
-accesibilitatea materiei de studiu în baza tehnicilor adecvate de instruire, accentual fiind plasat de productivitate, creativitate;
-caracterul formativ al instruirii,mobilizarea eforturilor intelectuale activității creatoare,situații de problemă.)

Proiectarea strategiilor de predare-învățare a limbii şi literaturii române pentru alolingvi are multe afinități cu diverse modele utilizate la predarea limbilor moderne. Din punct de vedere teleologic,este important raportarea strategiilor didactice la competențele curriculare.

Din punct de vedere comunicativ,este iminentă structurarea strategiilor didactice conform specificului activității comunicative (de înțelegere după auz/ vorbire/ lectură /scriere).

Un rol important în procesul de predare-învățare îl ocupă metodele şi procedeele formative prin care se realizează conlucrarea dintre profesor şi elevi,învățarea unui volum de informații,formarea unor priceperi şi deprinderi şi dezvoltarea personalității umane. Pentru a efectua procesul de învățare e necesară proiectarea didactică a orei. Succesul orei depinde de selectarea şi combinarea corectă a metodelor,procedeelor şi tehnicilor de lucru, precum şi a materialelor şi a mijloacelor didactice. Pentru obținerea rezultatelor eficiente în procesul de predare-învățare folosim strategia didactică.

Strategia didactică(priceperea de a folosi cu dibăcie toate metodele şi mijloacele avute la dispoziție) nu se reduce la o simplă tehnică de lucru. Ea reprezintă expresia personalității profesorului. Este concomitent tehnică şi artă educațională,devine componentă a ,,stilului de predare,"propriu fiecărui profesor. Strategiile didactice cuprind metode şi procedee specifice. Ansamblul de strategii didactice ale profesorului trebuie să includă o varietate de metode de învățământ cu un pronunțat caracter comunicativ,funcțional.

Metoda oferă elevilor ,,posibilitatea şi satisfacția de a fi descoperit ei înşişi adevărul",le dezvoltă capacitatea de exprimare, le formează priceperea de a mânui dialogul pentru realizarea unei comunicări clare şi complete.

,,Modelele de predare sunt în realitate modele de învățare!"-a spus David Hopkins. Activitatea didactică este un continuu proces de creație. A preda ora va consta totuşi în a organiza situații de învățare şi a facilita accesul elevilor la acestea. Profesorul are un rol primordial de încadrare a elevilor în procesul de creativitate. Toate metodele sunt eficiente dacă sunt folosite la timp şi desigur sunt corect combinate în cadrul orelor de limbă şi literatură română.

Noi profesorii,nu vom putea realiza obiectivele orei fără a ne conduce de principiile curriculare. Şi nu vom putea realiza obiectivele şi competențele propuse de curriculum fără metode. Fiecare poate rămâne el însuşi, cu metodele şi replicile sale,cu preferințele şi rezervele sale,dar ,,vântul duce polenul" şi elevii sunt atraşi de suflul noului.,,Nu pot face nimic bun în viață dacă nu-i îndemn şi pe ceilalți să facă la fel,adică să aducă noul discipolilor săi"-a spus Paulo Coelho.

Bibliografie:

1. Introducere în metodica studierii limbii şi literaturii române, Ghid Metodologic, Nicolae Eftenie, Editura Paralela 45, 2004
2. Predarea interactivă centrată pe elev, Tatiana Cartaleanu, Adrian Ghicov, Ştiința 2007
3. Curriculum la decizia şcolii Valentina Chicu, Ştiința 2007
4. Ghid de implementare a curriculumului modernizat în învățământul liceal, Chişinău 2007
5. Curriculum Național ,,Limba şi literatura română'' , Învățământul gimnazial,Tamara Cazacu, Caproş Iulia, Vlas Lidia, Chişinău 2010
6. Curriculum pentru învățământul liceal, şcoala alofonă, Tamara Cazacu, Liliana Nicolăescu-Onofrei, Iulia Iordăchescu, Galina Stahe, Chişinău 2006
7. Soluții didactice . Ghid pentru profesori, Cartier 2002.
8. Fişe de lucru. Materiale didactice. Cartier 2002

УДК 947.8"18" (= 163.2 +=512.165):316.347

Иван Думиника

Великотэрновский университет "Св. Св. Кирилл и Методий" Болгария.

МЕЖЭТНИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ БОЛГАРАМИ, ГАГАУЗАМИ И БЕССАРАБСКИМИ РУМЫНАМИ В БУДЖАКЕ В XIX В.

Abstract:

The significance of the theme, is due to those important changes that occur in modern society in the Republic of Moldova and Bulgaria. Demographic and economic issues should be solved with the help of the historical experience. Accordingly to this, the aim of this paper is to analyze the role and place of establishing inter-ethnic contacts between the indigenous population of Romanians and Bulgarians and Gagauz displaced southern Bessarabia. In the present article we have formulated the following conclusions: a close inter-ethnic contacts are traced in the economic field - thanks to a joint cohabitation with the colonists, the indigenous population has the same rights and privileges that contributed to their economic development. In the spiritual realm can be traced through the relationship of spiritual persons of Romanian origin who served in churches in the Bulgarian and Gagauz colonies.

Значимость темы, обусловлена важными переменами в политическом и экономическом плане, которые происходят в современном обществе в Республике Молдова и Болгарии. Геополитические, демографические и экономические вопросы касающиеся национальных меньшинств важно решать с учетом исторического опыта, накопленного в предшествующие столетия. Южная часть Бессарабии, которая вошла в историческую литературу под названием Буджакская степь на протяжении конца XVIII – первой половины XIX вв. была местом, где в результате миграционных и колонизационных процессов столкнулись три культуры: гагаузская, болгарская и румынская, в результате чего на данной территории вплоть до наших дней сложилась пестрая этническая ситуация. Для современных исследований межэтнических отношений в области политики, культуры и традиций, одним из важных моментов является возвращение к корням данных связей. Исходя из актуальности исследуемой темы, её научной, политической и социальной значимости, главной целью будет обобщающий анализроли и места установления межэтнических контактов между автохтонным и пришлым населением юга Бессарабии.

Объектом данного исследования являются, задунайские переселенцы – болгары и гагаузы, которые в результате политических, экономических и социальных причин были вынуждены, переселиться на территории к северу от Дуная, а также автохтонное население бессарабских румын.

Начало XIX в. и особенно его первая половина на территории Бессарабии характеризуется динамическими этническими процессами, которые были вызваны новой волной эмигрантов преимущественно из Болгарии, который на тот момент уже пять веков находилась под Османским владычеством. Если до середины XVIII в. переселение носило индивидуальный характер, то в результате развертывания русско-турецких войн в конце XVIII в. данное движению приобрело массовость. Причины переселения в Бессарабию объясняется так же тем, что здесь на окраинах Османской империи можно было укрыться от преследований на этнической, религиозной и экономической почве. Чем в свою очередь и воспользовалась Российская Империя, которая после аннексии Бессарабии в 1812 г. нуждалась в рабочих руках, для освоения новоприобретенной территории, а так же для того, чтобы иметь на важном геополитическом и стратегическом направлении лояльный для себя этнос, который в дальнейшем облегчил бы поход русского царизма на Константинополь.

После поселения задунайских переселенцев в Буджак, для их администрации в 1818 г. был образован Попечительный комитет во главе с генералом И. Н. Инзовым. В марте 1819 г. он представил императору Александру I «Рапорт его Императорскому Величеству Главного Попечителя колонистов Южного края России генерал-лейтенанта Инзова». Этот обширный документ по сути решил судьбу задунайских поселенцев в Бессарабии и привел к тому, что 29 декабря 1819 г. царский указ и последовавший за ним акт министра внутренних дел В. Кочубея даровали права и преимущества балканским переселенцам как иностранным колонистам. По желанию болгар главное их селение Табак переименовывалось в Болград. Новоприбывшие колонисты освобождались от уплаты налогов в течение семи лет, а те, кто прибыл раньше - на три года; на каждого человека выделялась по 60 десятин земли бесплатно. Обещались беспошлинная продажа вина, табака, освобождение от военной службы, свобода вероисповедания... В большинстве случаях в румынской историографии, указывается, что среди болгар и гагаузов проживало также автохтонное население румын, но когда речь заходит о привилегиях авторы всячески опровергают, то что они воспользовались ими. Мы же в свою очередь пользуясь архивными

материалами Национального Архива Республики Молдова пришли к констатации факта, что румыны проживавшие в гагаузских и болгарских поселениях пользовались теми же правами наравне с колонистами. Так например, в новообразованные округа: Прутский, Кахульский, Измаилский и Буджакский, были включены и села с мажоритарным населением бессарабских румын такие как: Анадолка (728 румын и 79 болгар), Вэлень (456 румын и 6 греков), Фрикэцей (793 румына), Есхиполос (160 румын), Бабеле (748 румын и 152 болгара), Ердек Бурну (642 румына и 32 цыгана), Колибаш (585 румын и 19 украинцев), Слобозия, Картал (670 румын), Сатул Ноу (634 румына, 136 болгар и 5 украинцев), Барта (470 румын и 65 болгар), Хаджи Абдула (794 румына), Брынза (369 румын и 3 украинца), Кышлица (357 румын), Джурджулешты (439 румын и 145 болгар). Из этого следует, что они не могли не пользоваться привилегиями которые имели колонии входящие в данные территориальные образования, что доказывает определенную административную автономию для проживавших здесь этносов. Прямым доказательством того, что сожительство с болгарами и гагаузами способствовало облегчению экономической ситуации для румын являются примеры совместного проживания в селах такие как: Валя Пержей (767 болгар и 370 румын) и Башкалия (199 румын и 192 болгар). В параграфе № 13 царского указа, четко определялось, что: «старожилов, или коренных жителей в тех округах (Измаил, Прут, Кахул, Прут – И. Д.) находящихся, включить в общий состав оных (колонистов – И. Д.) как по оседлости их с давних лет в тех местах и разведениям виноградных и фруктовых садов так и по жительству их совместно с болгарами распространяя и на них колонистские права». Тут же, следует отметить, местное автохтонное население восприняло у задунайских переселенцев их многовековой опыт, накопленный в области введения сельского хозяйства, в том числе животноводства, полеводства, виноградарства и шелководства. Большинство переселенцев привозило с собой свой сельскохозяйственный инвентарь, семена ряда хлебных культур, саженцы новых сортов виноградной лозы и фруктовых деревьев, семена овощных и бахчевых культур. Бессарабские крестьяне позаимствовали у жившего рядом болгарского этноса, изобретенный переселенцами пахотное орудие - так называемый «болгарский плуг» (позже его назовут «бессарабским» - И. Д.) который, по своей конструкции и упругости был наиболее подходящим для вспашки засушливых земель Буджакской степи. Плуг был усовершенствован на основе немецкого орудия колонистом из селения Дермендере (совр. Каланчак) – Стойчо Бъчваровым.

Из-за засушливого климата, болгары первыми на юге Российской империи завели поливальное устройство – чегири (водоподъемные устройства) и указывали автохтонному населению где лучше всего обустроить место для разведения овощных культур для более удобной поливки. Благодаря тому, что задунайские переселенцы привезли с собой капусту, огурцы и фасоль местное румынское население позаимствовало данные культуры в хозяйствено-бытовых целях.

Как известно кроме земледелия, бессарабские румыны занимались разведением мелкого рогатого скота, в результате межэтнического общения с болгарами в овцеводстве на ряду с традиционными породами овец стала применяться новая - «цигайская». Широкое применение в хозяйстве данной породы тонкорунных овец было обусловлено тем фактом, что они не были прихотливы к еде и к неустойчивому степному климату.

В свою очередь колонисты восприняли у автохтонного населения сыроваренье, преуспев в данной области, они способствовали его распространению по всему югу России. Грекулов А. в статье: «Чебаны» отмечал, что выделкой кашкавала в крупных хозяйствах Бессарабии уже не заведуют чабаны или молдаване, а болгарские колонисты.

Хотя переселенцы привезли с собой новые сорта виноградных лоз, таких как: Дэржанка, Бяла и Черна Торба, Босилково, Каравэлчевка в результате контактов с автохтонным населением в колониях они высаживали и молдавские сорта: Шасла Розовая и Залатистая, Рара Нягрэ, Галбина и др. Благодаря болгарам и гагаузам Бессарабии здесь было внедрено шелководство, что способствовало тому, что в своем быту бессарабские румыны начали обширно применять шелковые ткани. Так как при строительстве молдавских домов требовалось много деревьев, как известно в Буджакской степи этого строительного сырья не хватала, болгары начали строить новый тип домов каменные, плетневые и чамурные. Что в свою очередь повысило срок их эксплуатации.

В церковном развитии так же можно проследить межэтнические связи, через назначение в колонии Кишиневской Духовной Консисторией священнослужителей из румын. Так, в 1817 г. в гагаузском селе Копчак где проживало 64 семейства гагаузов и 16 – бессарабских румын, протопопом (протоиереем – И. Д.) служил Гавриил Тегечану, позже его сменил Василе Томеску именно в его время были завершены строительные работы храма во имя пророка Иоанна Предтечи в Комрате в 1820 г. Румыны по происхождению служили в Комратском кафедральном соборе: так источники показывают что на 1866 г. при Соборе состояли: в качестве второго священника Николай Попович, дьячки Григорие Митиел и Василие Балан и четвертый звонарь Петру Лисевич. С 1873 г. здесь служили: священник Григорий Ругинов, дьячок Николае Андриеш, и звонари Иван Грыу и Гросул, а в начале XX в., так с

1903 по 1940 г. здесь проводил свою деятельность в качестве парохиального священника Юлиан Фрипту, который вместе с иеромонахом Гурием Гросу (будущим митрополитом Бессарабии в межвоенный период – И. Д.) участвовал в издании вестника для духовных лиц «Luminătorul» (Осветитель), который выходил на румынском языке. В написании статей для духовных лиц участвовал и гагауз по происхождению из Чадыл - Лунгской колонии Михаил Чакир, который на тот момент был избран депутатом 2-й Государственной Думы России. Человек который вошел в историю гагаузского народа как тот, кто добился для них того, чтоб они могли читать слово Божие на своем родном языке, имел свой вклад и для развития румын в Буджаке, с его подачи в 1896 г. Министерство Просвещения России разрешает печатания церковных книг на румынском языке. **С 1901 г. выходят в свет его издания «Букоавна» (Букварь), «Краткая молдавская грамматика», «Самоучитель по русскому языку со сведениями из грамматики»,** что в свою очередь облегчило труд для священнослужителей не говоривших на русском языке. Гагаузский священник заботился о развитии священников области познания новых правил и церковных уставов, которые исходили из Петербурга, вот почему позже специально для бессарабских румын он напишет труд: **«Помощник молдаванину, начинающему изучать русский язык».**

Забота духовных лиц о своих прихожанах прослеживается на примере того, что в 1812 г. священник Тимотей Михай из села Кириет Лунга купил деревянную церковь из молдавского села Сэрэцика, для того, чтобы позже перенести ее в свое село, чтобы жители могли проводить в ней христианские обряды. В 1814 г. в болгаро-гагаузской колонии Кирсово, румыны Тудор Енакхе и Тэнасие Константин руководили в сборке средств и возведения церкви «Успения Пресвятой Богородицы», где в дальнейшем долгие годы они были ее настоятелями. Архивные документы показывают, что в тот период на должность священника, дьякона и звонарь были назначены Духовной Консисторией бессарабские румынами по происхождению. В селе Дезгинже в церкви «Св. Троица» служило три семьи священников которые также были румынами. В той же церкви по свидетельству источников имелось «Евангелие» молдавской печати, которая была напечатана в Рымнике (Княжество Валахия) в 1794 г. с благоволением митрополита Дософтея, а так же Пентикостарий (книга для богослужебного периода, в православной церкви именуется Пятидесятницей (от Пасхи до недели всех святых) - И. Д.) отпечатанный в Сибиу в 1805 г. В данном приходе богослужение совершалось на «молдавском языке», а с 1868 г. совершались и на церковнославянском языке «из-за внимания к прихожанам, которым русский язык был малопонятен». В Чадыр-Лунге в 1819 г. проживало 10 румынских семейств, которые являлись потомками священнических родов служивших в церкви «Св. Димитрия». В селе Баурчи таких семейств было 15, в Гайдарах – 18, а на 1827 г. в селе Чишмикиой потомков священнических родов насчитывалось 9 семейств, а в Вулканештах проживало – 11 семей бессарабских румын.

Богослужение в болгарских церквях велось и на церковнославянском языке. Хотя процесс русификации затронул и болгарские приходы, все же следует отметить, что многие священнослужители выступали за чтение проповедей на болгарском языке. Так священник Игнатий Макрицкий считал, что молитвы следует изучать на родном языке, а не зазубривать на русском, «только на родном языке инородцев, могут им быть внушены основные положения веры и нравственности, развито религиозное чувство и молитвенное настроение». В свою очередь митрополит Кишиневский и Хотинский Гавриил Бэнулеску – Бодони в 1816 г., выступая за проведение богослужений на болгарском языке и переводе церковных книг на язык понятный местным священникам – болгарам, заявлял буквально следующее: «Болгары. Единоверный и соседственный нам народ, крайнюю имеет нужду в слушании глаголов живота на природном (болгарском - И. Д.) языке, ибо на славянском не понимают». Митрополит брал на себя обязанность узнать, имеется ли на болгарском языке уже готовый перевод книг священного писания, и если таких нет то, он обещал найти способного переводчика. Вероятно, миссия была успешно выполнена, так как в 1866 г. выдающийся болгарский просветитель Сафроний Врачанский переведет на болгарский язык «Поучительное Евангелие».

То что в данный период на юге Бессарабии в хождении был болгарский, гагаузский и румынский язык показывают и представители царской администрации в Бессарабии. Так, губернский секретарь И. С. Иванов, исполнявший обязанности попечителя бессарабских болгарских колоний их в 1864 г. в труде «Краткий очерк болгарских *колоний* в Бессарабии» констатировал, что здесь он слышал как болгарскую и гагаузскую так и румынскую речь. Это объясняется тем, что румыны жили среди болгар и гагаузов так например в XIX в. в г. Комрат они были сконцентрированы на улице Бороганская, здесь проживали переселенцы из селения Бороганъ. Тесная связь между данными этносами прослеживается в фамилиях гагаузов, которые явно имеют румынское происхождение: Аргир, Яким, Казаку, Морошану, Влах, Кирияк, Беженару и Ротару. Грод Комрат который находится на пересечении Буджакской степи и Тигечского плато стал местом гармоничного проживания трех этносов.

Румынские историки болгарского происхождения такие как Минчев Д. и Драгомир Г. констатировали, что задунайские переселенцы, поселившиеся в Буджаке нашли со стороны местного население братскую и сердечную любовь и взаимопонимание. Так было во время русской и румынской доминации на территории Бессарабии. Ни одни, ни другие не искали мотивов и случая превзойти один другого через экономическое или духовное развитие.

Из вышеизложенного, мы приходим к выводу, что межэтническое общение между болгарами, гагаузами и бессарабскими румынами на протяжении XIX в. повлияли положительно на развитие данных народов в культурном, экономическом и социальном плане. Длительное общение между данными этносами в результате их проживания в Буджаке привели к хозяйственным и бытовым заимствованиям. В экономико-социальной сфере проживание автохтонного населения в колониях задунайских переселенцем способствовало тому, что и они получили права и привилегии которые причитались болгарам и гагаузам. Бессарабскими румынами были позаимствованы устройство по подъему воды и болгарский плуг. В свою очередь задунайские переселенцы восприняли у бессарабских румын методику сыроварения, в дальнейшем усовершенствовав ее. В духовной сфере связи трех этносов прослеживаются в служении священников румынского происхождения и наоборот в колониях где прихожане были другой национальности.

CZU 37.013.73

Liuba Botezatu, dr. conferențiar universitar,

Universitatea de Stat din Comrat. Republica Moldova

LIMBĂ, ETNIE, COMUNICARE – PREPONDERENȚE ALE UNEI FILOSOFII A EDUCAȚIEI AXATĂ PE COMPETENȚE

„Filosofia este cel de al doilea schelet al omului, iar a filosofa înseamnă să răspunzicu mijloace supermature la întrebări pe care ți le pun copii”-L. Blaga

Summury:

Subject matter of philosophy as the science of language education level, ethnicity, communication was is and will be man in all his wisdom. The rational mission of philosophy of education modernist / postmodernist is to place the inherent spatial-temporal correlation cumulative bar / regulatory: skills, abilities, possibilities of asceticism as complementary: ID-universality ..Philosophy of education as a discipline leading educational culture bends all other academic subjects / post to the extent that they, in turn, an essential complement - motivation, as argued by the same objective - To know you orient honorable in the rules, big game "by optimizing wise the takings of position.We believe that a,, a staff of pastors "must be our becoming a leading axiological principle, i. e. A philosophy of education, like any other theory, must be made in words and symbols. But the real problem is more than verbal: it is a plan by which to drive education. "-John Dewey

Descifrarea terminilor-chee

Limbă –*„limba este tezaurul cel mai sfânt pe care-l moştenesc copii de la părinţi”/V. Alecsandri*

„Vrei să înveţi ştiinţele cu uşurinţă începe prin a învăţa limba” / Kondiliak

„La început a fost Cuvântul, iar Cuvântul a fost Dumnezeu, şi, Cuvântul este cu Dumnezeu.”

„Şi sunt slăvit prin ziua ce dulce datu-mi-să de-a vieţui în graiul cel spune Mioriţa...”/G. Vieru

Etnie/ *comunitate etnică/popor –forme de cultură şi civilizaţie a unui popor; aspecte etice şi estetice ale unei comunităţi...Etnocultură – cultură populară tradiţională. Comunitate-*

totalitatea locuitorilor unei anumite localităţi cu interese norme comune de convieţuire.

Comunicare– *acţiunea de a comunica şi rezultatul ei, acţiunea de a interrelaţiona cu*

dibăcie cu uşurinţă într-un anumit mediu existenţial

Competenţă, conform tălmăcirilor DEX-lui limbii române desemnează capacitatea cuiva de a se pronunţa asupra unui lucru, pe temeiul unei cunoaşteri adânci a problemei în discuţie..., capacitatea de a intra în atribuţiile cuiva pentru a se iniţia într-o problemă.

În opera de personalizare noţiunea *competenţă* este similară noţiunii *valoare* în măsura în care variatele cunoştinţe vin să complinească un tot valoric cuantizat - individualitate .
***Graţierea** – principiu axiologic general de sensibilizare socială.*
Extenso

Finalitatea învăţământului de toate gradele, azi mai mult ca altă dată, este orientată spre formare de competenţe.

Redundanţa valorică: obiective-finalităţi la nivel de interdisciplinaritate / transdiciplinaritate în cadrul cursului disciplinar preconizat excelează fenomenului competitivităţii competenţelor în sfera angajărilor sociale.

Spre deosebire de celelalte vieţuitoare, Atotcreatorul ne-a proclamat ca fiinţe deosebite, oferindu-ne cel mai de seamă mandat al vieţii - Mandatul de Om, deghizat în competenţa voită: a şti să fim oameni, a şti pe tot parcursul vieţii să ne afirmăm ca şi conţinut şi conţinut şi formă al marelui Său har.

Competenţa de a fi descurcăreţ, de a şti oricând să–ţi poţi proclama mandatul realizărilor/angajărilor de sine ca şi individualitate, ca şi persoană activă în viaţa socială cere responsabilitate deosebită, respectarea unor obligaţii de ordin principial întreprinzător: exersarea/stipularea *deprinderii* de orientare rapidă în arsenalul bogat al cunoştinţelor acumulate şi *priceperea* de selectare şi operaţionare originală a lor la momentul oportun vizavi de o anumită secvenţă spaţial/temporală a angajărilor intelectuale.

Obiectul de studiu al filosofiei ca şi ştiinţă a educaţiei la nivel de limbă, etnie, popor, a fost este şi va fi Omul în toată plenititudinea înţelepciunii sale interpretative.

Ca şi orientare analitico / sintetizatoare filosofia nu se citeşte, filosofia nu se predă. Filosofia îndeamnă spre descifrare, decodare, comentare, comparare, sistematizare, complinire, prin definiţie; se fundamentează principial pe /din învăţăminte, se transpune - generează prin pivotul substanţei raţional-revelatorii care o conţine. Îşi repurtează rosturile inedite pe coordonate apriorice de primenire intelectuală; generează posibilităţi/competenţe de orientare oportună în cotidian prin reîntoarcere revigorată la esenţa conţinuturilor infailibile. O filosofie formativă îşi polarizează actualitatea doar la bara competitivităţii capacităţilor creative/procreative a identicului cuantizat. Misiunea raţională a filosofiei educaţiei modernist/postmoderniste e să reamplaseze inerenţa spaţial-temporală la bara coraportului cumulativ/relativ: capacităţi-posibilităţi în drept de asceză complementară: identitate-universalitate. Or, un profesor bun, în cazul filosofiei educaţiei, trebuie să fie înzestrat cu arta managerială a sincretizărilor/desincretizărilor constitutive la nivelul identităţii/ contragerii diferenţierilor într-un sistem integru proeminent. *Filosofia educaţiei ca şi descoperire/acoperire a multiplelor forme reprezentative de materii de studiu se centrează pe convertirea vocabularului pasiv al adâncimilor congenitale în vocabular activ – funcţional de performanţă stimulatorie a fiinţei-fiinţării. Fiecare modul/capitol în parte se supune/ trebuie să se supună premergător atât gândirii analitice situative, cât şi celei sincretice univoce „ca şi reflecţie asupra existenţei umane*". Filosofia formativă, ştiinţă a descifrării/sincretizării adâncimilor mitice aferente fiecărei etnii îşi are însemnele/motivele sale interne definitorii în cotidian pe picior circular/funcţional - motivaţie primă de spargere a carapacei conformismului mediocritiv şi transcendere a identicului într-un nimb incandescent - actualizat. De altfel fiecare teorie/materie de studiu, luată în parte, constituie un microcosmos univoc al fizicii/ metafizicii moderne - însemne ale unui cod concentric bine definit de moralitate: cunoaşterea - recunoaşterea chintesenţei propriei deveniri, cât, şi, în general, a devinaţiei întregii universalităţi; fapt care solicită din partea-ne efort competitiv plenar vizavi de matricea angajărilor cui ne are.

Or, mai menţionăm o dată în plus, că fiecărui profesor în parte (ca şi manager de performanţă) la nivelul materiei/disciplinei sale de studiu în directă măsură îi revine rolul diriguitor de mânuitor al „cheilor artei" autenticităţii devenirii. La nivel de sistem curricular: cauză-efect, faţetele/materiile filosofiei educaţiei, în general, reprezintă, trebuie să reprezinte, bipolarizarea *exersării deliberate* intrinsece/extrinsece a individului vizavi de propriile rostiri atitudinale. La nivel curricular de raţionalitate gândirea divergentă se supune iniţierii descifrărilor enigmatice ale unei singure materii - prioritară unui proces emergent mediatizat; cea convergentă- de pe poziţiile simbolisticii generale deghizată în/din diversele materii de profil, şi nu numai, iniţiază spre continuitate, spre transcendere - spre Marele Tot. ***Filosofia educaţiei***, ca şi disciplină diriguitoare a unei culturi educaţionale elitare se apleacă tuturor celorlalte discipline de studiu în măsura în care ele, la rândul lor, o complinesc esenţial – motivaţia, fiind argumentată prin/de ***aceeaşi finalitate – A şti să te orientezi onorabil în regulile „jocului mare"prin optimizarea descurcăreaţă a luărilor de atitudine.***_Ca şi proces complinitor filosofia educaţiei, poate intra în drepturile ei constituante ,,Ştiinţă supremă călăuzitoare a celorlalte ştiinţe"(Aristotel) abia la etapa de parteneriat, aferentă ciclului maturităţii: preuniversitar, universitar,_

postuniversitar..., însă restanțele ei reglatoare se resimt destul de pregnant încă la etapa reşcolarizării, la grădiniță, pe când copilul îşi circumscrie primele reprezentări/încercări de a se descoperi. De pe acum este bine ca odată cu **exersarea funcțiilor creativității care-i disciplinează vârsta, individul, să se încadreze etapizat în operații de gândire aplicată: stipularea unor deprinderi şi priceperi de decodare/transcendere a „jocului mic" reprezentativ în „joc mare" interpretativ la nivelul „tainei ascunse în cuvânt"**: Mamă, Tată, Grai, Fiu/Fiică, Popor, Patrie, Demnitate, Libertate, Iubire de aproape, Dragoste de Țară... Nimic mai sfânt pe acest frumos „Picior de plai" decât a noastră „ Gură de rai" din a cărei ființă „cu glas de baladă" pogoară dumnezeirea...

Vizavi de toate acestea credem că un manual de filosofie a educației trebuie să fie

profund, în sens direct de măsură a plinătății ființei-ființării poporului reprezentativ... Desigur, **util,** pentru profesor, student, elev, părinți - pentru întreaga societate; adică pentru toți cei cointeresați în a se promova cu demnitate în opera reconstituirilor spirituale... **Accesibil**, în măsura în care **trebuie să disponibilizeze din capul locului de anumite coordonate de orientare/startizare efectivă** a adresatului/adresaților în opera de evaluare/evoluare şi reconstituire a identicului. Cu alte cuvinte, manualul de *filosofie a educației***,** prin varietatea adâncimii sale performatoare „de la origini încoace"să constituie potențele căpătuirii oricărei alte discipline de profil în vederea cărui fapt **inter/transdisciplinaritatea să-şi polarizeze benefic rosturile divinației**. **Multu**l profunzimilor să rezide din rostirile particularităților configurative ale originii propriei identități ca şi axă prioritară de valori cardinale raportate deliberat întregii universalități. Avem certa convingere că **manualul de filosofie a educației trebuie să se lanseze** cu promptitudine din punct de vedere epistemic **pe „toiagul păstoriei" cui îl are,** survenit din dedesubturile sensibilizării/suprasensibilizării autoreglatoare căruia deopotrivă aparținem.

Ce reprezintă/trebuie să reprezinte azi, la modul general, un „toiag al păstoriei" devenirilor noastre, dacă nu un principiu axiologic diriguitor numit **Grațiere (frumosul în sens platonician, binele/bunăvoința, adevărul, evlavia/libertatea, credința, dragostea de viață...),** integrarea individului/cetățeanului ca şi valoare individualizată în contextul valoric universal din perspectiva acelui *plan/schelet după care să se conducă educația*:

I. Posibilitatea de reîntoarcere la esență

- Conştientizarea adevărului identității devenirii;
- Rațiunea şi revelația-permanențe ale identității umane;
- "Fericirea constă în a te cunoaşte pe tine însuți" /Aristotel ;
- Promovarea binelui prin ceea ce este: exersarea virtuții ca integritate globală decisivă;
- Liberul arbitru-criteriu al responsabilității complinirilor de sine.

II. Posibilitatea de reconsemnare creativă a sinelui

- Fuziunea: travaliu/joc - sărbătoare a sufletului;
- Exersarea deliberată ca şi procedeu al motivației sincretice: intrinsecă/extrinsecă la nivel integru de sistem educațional;
- Personalitatea creatoare de valori social/culturale– valoare absolută;
- Dăinuirea frumosului în toată plenitudinea de armonizare didacticistă: cunoaştere, comunicare, creativitate;
- Frumosul - finalitate valorică perpetuă, pretată pe util, pe sublim – predispus creativității oricui

III. Capacitatea de formare continuă

- Libertatea ca şi proces perpetuu de confirmare a identității: voință, motiv, scop;
- Interrelația psihologie/pedagogie ca şi esență/acțiune în devenire;
- Racordarea la Managementul calității instruirii şi educației<
- Problemele educației sec. XXI - 4 orientări conceptual/competențiale ale UNESCO ;
- Reconceptualizarea valorii cunoaşterii: contradicție, rațiune, identitate;
- Originalitatea formei interpretative a Pildelor lui Solomon pentru cunoaşterea înțelepciunii şi învățăturii.

IV. Posibilitatea de opțiune

- Dreptul la exprimarea publică liberă a opiniei prin respectarea legii morale;
- Interacţiunea: fiinţă/fiinţare ca şi subiect/obiect al fenomenologiei cunoaşterii;
- Recunoaşterea intersubiectivităţii ca respect al libertăţii celuilalt;
- Stimularea ieşirii de sub tutelă: "Ai curajul de a te sluji de propria ta raţiune"/I.Kant;
- Reconsemnarea unei culturi intelectuale proprii deosebite prin cunoaşterea / recunoaşterea valorilor sociale: drept, interes general, datorie.

V. Capacitatea de autoreglare

- Cunoaşterea limitelor/ capacitatea de a fi liber este incapacitatea de libertate universală/I. Kant;
- Evitarea subiectivităţii / moralei primitive "до того и для того чтобы уничтожить оппонента, или подчинить своей воли силой, его надо объявить врагом, дискредитировать с позиции абсолютных ценностей";
- Respectarea obiectivităţii, drept lege generală de comunicare deschisă şi armonizare a diferenţelor;
- Recunoaşterea greşelii – act de inteligenţă deosebită întru promovarea virtuţii;
- Vehicularea deliberată a competenţei de reglare/autoreglare pe treapta complinirilor.

VI. Capacitatea de racordare la un ideal comun de viaţă

- ,,Axarea la un ideal comun de viaţă/ contopirea personalităţilor individuale într-o personalitate totală";
- ,,Să-ţi iubeşti aproapele ca pe tine însuţi şi pe oponentul tău să-l iubeşti";
- ,,Să fim copii la răutate şi maturi la înţelepciune";
- Omul-fenomen şi numen- nu se naşte personalitate, el devine personalitate;
- Racordarea la valorile naţional-creştine şi a celor general-umane;
- Însuşirea şi vehicularea demnă pe parcursul întregii vieţi a regulilor ,,jocului mare".

VII. Capacitatea de înălţare prin spiritualitate

- Personalitatea creatoare de valori culturale– valoare absolută;
- Respectarea adevărului ştiinţific privitor la tradiţiile morale de convieţuire umană;
- Raportarea sensibilităţii cunoaşterii umane/ viaţa poporului care îl reprezentăm, la dimensiunile: spaţiu/ timp /mod, recunoaşterea /respectarea structurii psihointelectuale deosebite a poporului care îl reprezentăm;
- Consfinţirea limbii statului în care convieţuim cu toţii dimpreună drept valoare supremă de deschidere a spiritualităţii spre universalitate.

VIII. Posibilitatea de reconsemnare a personalităţii drept valoare socială globală

- Individualitate şi identitate: omul fenomen –omul numen;
- Individul/individualitatea ca şi mijloc şi scop al integrărilor sociale.
- Stimularea dragostei de viaţa prin înlăturarea actelor de presiune şi violenţă;
- Solidaritate şi ordine economică echitabilă;
- Drepturi egale (între genuri) la afirmare;
- Reconceptualizarea revigorată a enigmei: ,,Om-orizont al misterelor"

IX. Capacitatea de recunoaştere a Graţierii drept principiu/spaţiu axiologic general al unei filosofii a educaţiei axată pe competenţe:

- A şti să racordezi/să înalţi adevărul identităţii tale la bara axiologiei generale a devinaţiei;
- A şti să depăşeşti barierele cadrului tehnologic interactiv/retroactiv din învăţământ (la toate nivelele) şi să te angajezi/integrezi cu pasiune în sfera/spaţiul activismului social al sensibilizărilor umane prin respectarea celor nouă exigenţe integratoare menţionate: posibilitatea de reîntoarcere la esenţă; capacitatea de formare continuă; posibilitatea de opţiune; capacitatea de autoreglare; capacitatea de înălţare prin spiritualitate; posibilitatea de reconsemnare creativă a sinelui;Capacitatea de racordare la un ideal comun de viaţă; posibilitatea de reconsemnare a personalităţii drept valoare socială globală; capacitatea de recunoaştere a Graţierii ca şi principiu/spaţiu axiologic global de sensibilizare umană;
- *A şti să-ţi porţi cu demnitate mandatul divin:* să dai mereu dovadă de curaj, de agerime, de pricepere, de adevărată virtuozitate în a concepe/a promova/conştientiza exigenţele Graţierii ca şi drept fundamente ale orientării în cotidian.

Toate exigenţele de principiu axiologic integrator ale Graţierii(în cazul nostru: limbă, etnie, popor), având la bază un suport integru individualizat de paşi/exegeze competenţiale, vizează în fond aceeaşi finalitate – aspiraţiile de totdeauna ale omenirii spre veşnicie - bine, frumos, adevăr...

Bibliografie:

1. Andrei. P.„Filosofia valorii POLIROM, Iaşi, 1997.
2. Botezatu L. „Reîntoarcerea dualității la esență", Chişinău, Făclia, 13 decembrie , 2003.
3. Botezatu L.,,Retroacţiunea şi Graţierea în educaţia lingvistică şi literar-artistică la etapa de parteneriat", Safin -Grup, Comrat, 2008.
4. Cristea S., Pedagogie generală. Managementul educaţiei, E.D.P., R. A. Bucureşti,1996.
5. Flonta M.,, Filosofia practică a lui Kant",Edirura POLIROM, Bucureşti, 2000, p.169 .
6. Freud S. Civilization and its discontents. NY, 1961.P.29.
7. Kant I, ,,Tratat de pedagogie. Religia în limitele raţiunii",Ed.Iaşi,1992,p.140.
8. Nisskier A. „Filosofia educaţiei", Ed. Bucureşti, 2000.

УДК 81'276.6:651.74

Осотова Оксана, старший преподаватель

Комратский Госуниверситет. Республика Молдова

ВОЗМОЖНОСТИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ТЕКСТАХ ДЕЛОВОГО СТИЛЯ.

Abstract

This article describes the importance of business correspondence in communication. The peculiarities of such correspondence are determined by the official style and the character of the partners' relations. Lexical units of everyday speech, specialized or scientific units are used for expressing different matters of business sphere. But specialized lexicons, borrowings from different languages, clichés expressing various meanings are most commonly used in business letters.

Деловая переписка занимает значительное место в практике внешнеэкономической деятельности. Функциональное назначение деловой корреспонденции заключается в достижении договоренности между сторонами. Официально-деловая сфера общения, а также функциональная направленность деловой переписки во многом определяют ее особенности. Прежде всего, следует отметить ее официальность, которая обусловлена, во-первых, характером отношений партнеров по переписке. Особый официальный колорит деловой речи заключается в том, что она, как правило, неэмоциональна, логична, экспрессивно сдержанна.

При исследовании лексических единиц было обнаружено, что наибольший процент (14.9%) от общего числа лексических единиц составляют отглагольные существительные и субстантивированные сочетания, номинирующие различные действия и операции, осуществляемые в процессе коммерческой деятельности. Вероятно, это объясняется тем, что официальная деловая речь, как правило, сводится к обмену информацией о необходимости совершения какого-либо действия.

В текстах деловых писем также отмечаются общие черты, присущие всем текстам в той или иной степени. Лексика деловых писем также делится на:

- общеупотребительную;
- специальную (коммерческую);
- научно-техническую.

Оказалось, что общеупотребительная лексика составляет 75% единиц, специальная деловая-19%, научно-техническая-5.9%. Как видно, процентный состав каждого лексического слоя варьируется. Таким образом, это в основном относится к частно-деловым письмам, выполняющим социально-деловую функцию. Здесь официальность, деловитость, строгость сводятся к минимуму.

Специальная лексика составляет большинство элементов текста в письмах по сугубо деловым вопросам, т.к. в них затрагивается широкий спектр деловых проблем. Таким образом, можно сделать вывод, что коммуникативная задача делового письма является важнейшим экстралингвистическим фактором, определяющим лексическое оформление письма.

Весьма многочисленной оказалась группа слов, образованных на основе корней и аффиксов классических языков: например,

1) Лексические единицы, содержащие словообразовательные элементы греческого языка- character, dialogue, graph, base ;
2) Лексические единицы, содержащие словообразовательные элементы латинского языка-instance, facility, cell, exponent;
3) Есть группа слов, восходящих к французским корням- check, entry, envelope, enhancement, etc.;
4) Есть группа слов германского происхождения- finding, head, batch, edge;
5) Встречаются собственно заимствования- percapita, grandevitesse.

Наиболее часто встречаются лексические единицы, имеющие в своем составе корни и префиксы иноязычного происхождения и в различной степени ассимилировавшиеся в языке. Следует отметить тот факт, что сложнопроизводные слова, например, way-bill, price-sheet, contractsupplies, localexpenses, balance-sheet, представлены в письмах не столь широко.

Особый интерес представляет так называемая « ситуативная» лексика. Данная лексика представлена по определенным тематическим группам-ситуациям. Под ситуацией понимается тематически цельная часть письма, например, лексика, связанная с наименованием сторон: parties, seller, bargain, enquiry, etc.

Особую роль играют шаблонные выражения, которые оформляют ситуации в лексическом плане. Являясь стержневыми, они несут основную лексическую нагрузку. Клишированные фразы в деловом письме не только экономят мыслительный процесс и обеспечивают понимание определенных ситуаций, они являются также своего рода сигналами содержания, которое следует за ними. Клише имеют положительную или отрицательную окраску, и это в деловых письмах может означать, во-первых, что интересы и предложения противной стороны учитываются или о том, что они отвергаются, например

- положительнаяокраскавклише: “to express appreciation, to express thanks, in good time” т.д.

- отрицательнаяокраскавклише: “to note with regret, to express the gravest concern, to note with concern”. Эти выражения являются своего рода маркерами отказа.

Деловые стандарты могут также разниться по стилистической маркированности, например, для деловых писем характерны:

1) Какнейтральныеделовыестандарты- with regard to, in compliance with, to call to mind
2) Такиразговорные- as a matter of fact, a sort of, at any rate.

По структурному составу специальные речевые штампы можно сгруппировать как именные-глагольные и фразовые.

Синонимические замены в деловой переписке весьма ограничены, поскольку синонимы обычно вызывают изменение оттенков смысла. И в деловой переписке встречается лишь 2-3 синонима, что еще раз подтверждает тенденцию к однозначности и исключению инотолкований содержания письма. Кроме того, существуют слова и фразы, которые являются указателями, т.е. маркерами следующего за ним содержания. Итак, можно сделать вывод, что цели и задачи, которыми руководствуются стороны, обменивающиеся деловыми письмами, определяют отбор лексики и появление тех или иных лексических единиц в тексте.

Литература:

1. Никитин М.В. Лексическое значение слова. М, 1983
2. Жданова И.Ф. Англо-русский экономический словарь М. русс. яз., 1998
3. Казакова т.А. Практические основы перевода. English- Russian.С-Петербург, 2000
4. Курс перевода: Английский- Русский, Минск ТетраСистемс, 2004

CZU 821.134.2 Garcia.06

Victoria Baraga dr. conferențiar universitar,

Universitatea Pedagogică „Ion Creangă”. Republica Moldova

ASPECTE ALE TEMPORALITĂȚII ÎN ROMANUL „UN VEAC DE SINGURĂTATE” DE GABRIEL GARCIA MARQUEZ

ANNOTATION

This article deal with the theme of time in a famous novel “One hundred years of solitude” by great columbian writer Gabriel García Márquez. The author consider that the macondian time is the personage novelistic and she outline the archetype of that time. Afther some investigation, the author presents hypostasis of the characrers temporality.

Timpul este o dimensiune care poate fi receptată de diferite registre gnoseologice ale omului şi constituie un mister atât pentru gândirea ştiinţifică cât şi pentru cea mitică. Fenomen complex şi integru, timpul nu poate să fie prins în limitele unei definiţii, de aceea se preferă a se referi la unele aspecte temporale.

Într-o operă de artă, în cazul de faţă în literatură, întâlnim în mod prevalent timpul spiritual sau timpul calitativ, care presupune o experienţă parcursă de o fiinţare, este un timp receptat de stratul mental intuitiv-teoretic. Literatura artistică în calitate de text relevant este marcată de două perspective distinctive: de timpul narativ şi de timpul calificat. Dacă timpul narativ e un timp spaţializat, care încadrează desfăşurarea acţiunii de-a lungul duratei sale, timpul calificat are grade calitative. Conştientizarea unor forme temporale s-a cristalizat în mituri.

Odată cu metamorfozele spirituale ale epocilor se modifică şi receptarea dimensiunii temporale. În secolul al XX-lea timpul este un important subiect de meditaţie atât pentru filozofie şi ştiinţă, cât şi pentru artă. Se pune problema interiorizării şi a dimensiunii metafizice a timpului. Obiectul unui interes deosebit devine timpul existenţial, timpul trăit precum şi raporturile timpului cu persoana umană.

În climatul cultural hispano-american există o continuitate între tradiţie şi inovaţiile secolului al XX-lea. Observăm o necesitate firească a spiritelor creatoare de a reveni la mitologie. Pe teritoriul Americii Latine, Jorge Luis Borges a fost cel care a implementat ideea varietăţii formelor temporale în literatura cultă. Vastitatea intelectului borgesian, profunzimea inteligenţei sale, precum şi spiritul său inventiv au făcut ca opera lui J. L. Borges, alături de valorile gândirii mitice, să devina izvor de inspiraţie pentru generaţiile ulterioare, în care timpul şi temporalitatea nu sunt doar prezente, ci devin subiecte (J. Cortázar, M. A. Asturias, V. Llosa etc.) şi chiar personaje romaneşti, cum e cazul lui Gabriel García Márquez.

În spaţiul mitico-poetic al faimosului roman garciamarquezian *Un veac de singurătate* prezenţa fenomenului temporal este atât captivantă cât şi semnificativă. Pe parcursul întregii opere, timpul este o prezenţă continuă ce se află în perpetuă activitate. Timpul macondian fiinţează. El este marcat de individualitate. Acest fapt ne determină să facem afirmaţia că timpul, în romanul *Un veac de singurătate,* este un personaj, deoarece are o funcţie structurantă. Autoritatea timpului în acest spaţiu este copleşitoare. Atât naratorul cât şi personajele diegezei îl personifică calificându-i trăsăturile fiinţării sale. De aceea cercetarea timpului poate să ne aducă lumină în cunoaşterea mai profundă a acestei lumi miraculoase.

Cunoaşterea arhetipului timpului macondian ca germene a fiinţării limpezeşte drumul spre înţelegerea complexităţii valorilor temporale. Iar urmărirea variatelor tipuri de temporalitate presupune cunoaşterea particularului prin prisma universalului.

Deoarece temporalitatea presupune o experienţa interioară, ea diferă de la o persoană la alta. Iată de ce manifestarea fiecărei temporalităţi în parte trebuie specificată ţinându-se cont de fiinţa care o trăieşte.

Luând în consideraţie faptul că efectul estetic al romanului depinde şi de relaţia dintre diegeză şi naraţiune, vom încerca să conturăm nu numai temporalitatea naratorului, dar şi cea a autorului. Şi în cele din urmă, pentru a încheia cu suprapunerile de temporalităţi, vom aborda şi temporalitatea cititorului, din a cărei perspectivă se văd şi celelalte.

Temporalităţi ale diegezei

Temporalitatea este însufleţirea fiinţării. Este trăirea între limita datului existenţial şi cea a evaluării realităţii conform axiologiei personale. Astfel, chiar dacă e vorba de aceeaşi individualitate, temporalitatea nu reprezintă un fenomen static, ea este într-o continuă reconstituire. Temporalitatea – vibraţie a fiinţării – poate să-şi menţină aceeaşi imagine sau să fie supusă metamorfozării.

Diversitatea calitativă a atemporalităţilor face ca aceeaşi realitate să fie receptată diferit sau, mai exact, să fie percepute diferite grade ale realităţii. Căci trebuie să recunoaştem că „*anumite aspecte ale realităţii se ascund pentru oricine le priveşte ca profan şi ca materialist, făcându-se inaccesibile observaţiei sale*”[2, p. 122].

Vârsta este unul dintre factorii modificării temporalităţii. Vârsta ţine de un timp biologic, acesta fiind divizat în timpul fiziologic şi timpul psihologic. „*Reacţiile biochimice din celulele noastre au un ritm de desfăşurare diferit de la o vârstă la alta, ceea ce a impus noţiunea de timp biologic, la rândul său divizat în timp fiziologic şi psihologic, concepte dezvoltate pe larg de Lecomte du Nouy în baza a numeroase observaţii şi experimentări.*[....] *Reflectarea timpului fizic în conştiinţa noastră determină ceea ce numim timp psihologic. De aici diferenţa de percepere a scurgerii timpului de către un adult faţă de copil. Fiecare vârstă îşi are un timp al său* “[3, p. 259-260].

Calificarea temporalităţii depinde şi de stãrile conştiinţei. *„Percepţia timpului nu variazã numai în funcţie de vârstã şi de individ, ci şi în raport cu diferitele stãri posibile ale conştiinţei, cum ar fi veghea, visul, durerea, plãcerea etc."*[4, p. 228].

Sã începem schiţarea temporalităţii diegezei cu cea a lui Melchiade. Acest personaj romanesc strãbate şirul de destine ale istoriei omenirii. Temporalitatea sã, este creatã prin alternarea şi confruntarea a douã principii – acceptarea destinului şi depăşirea lui.

Cunoştinţele sale vaste şi conştientizările sale profunde îl ajutã sã supravieţuiascã calamităţilor şi bolilor.

Deoarece *„depãşise limitele cunoaşterii omeneşti"* tribul lui Melchiade *„fusese şters de pe faţa pãmântului*"[5, p. 40]. Dar şi în acest caz Melchiade reuşeşte sã înfrunte hotarele morţii, ba mai mult, problema sã existenţialã nu a fost atât traversarea pragului dinspre moarte spre viaţã, pe cât a fost frãmântat de povara singurătăţii, de care nu a reuşit sã scape nici în moarte. Mistuit de necesitatea soluţionãrii acestui destin, conştient sau intuitiv, Melchiade vine în spaţiul macondian întemeiat pe suflul Buendiilor, care este iremediabil marcat de singurătate.

Cunoaşterea destinului acestui neam şi a complexităţii timpului, pe care urmează sã-l parcurgã acesta [6, p. 284] – informaţie încifratã în pergamente – constituie atât dezvãluirea lor cât şi a problemei singurătăţii.

În aceastã ultimã bătrâneţe suferã profund de povara timpului. El nu evitã, ci îşi acceptã destinul din lumea aceasta şi, în acest mod, reuşeşte sã-l depăşeascã în cealaltã lume. Înfruntând condiţia Timpului apocaliptic, izbuteşte sã regăseascã virtualitatea Timpului istoriei sacre, descoperind misterul parcurgerii timpului invers (reversibil).

Trãind, prin conştientizare, soarta fatalã a Buendiilor, Melchiade revine pentru a-şi rezolva problemele sale metafizice, dar, în acelaşi timp, pentru descendenţii acestui neam el constituie întruchiparea revelaţiei, care îi îndrumã în dezvãluirea menirii lor pe pãmânt.

Readucând luminã în conştiinţa acestora, el însuşi se transformã în luminã. Astfel, temporalitatea lui Melchiade înfruntând povara tuturor destinelor, chiar şi a celor irepetabile — a seminţiilor damnate la un veac de singurătate — precum cea a Buendiilor, este orientatã înspre Timpul istoriei sacre.

German Dario Carrillo constatã cã „*los Buendía no son del, todo sordos al hechos de que sus esperiencias están formadas de tiempo. I lo demuestran por la manera en que aceptan y viven sus existencias aunque no siempre posean una guía clara que les permita definir o rastrear tal noción temporal*" [7, p. 70].

José Arcadio Buendía, a cãrui temporalitate se configureazã între întâietatea sã în societate — graţie forţei fizice, a spiritului de iniţiativã şi a unei vitalităţi de neîntrecut — şi între chemările irepetabile ale imaginaţiei şi ale memoriei neexplorate [8, p. 18-19], a fost primul care datoritã genialităţii a întrezãrit, dincolo de fascinaţia orbitoare a timpului mitic al întemeierii localităţii, acel timp fatal al Apocalipsei, care i s-a înfăţişat ca o dereglare a fluxului temporal. *„Timp de şase ore examinã toate lucrurile, încercând sã gãseascã o deosebire faţã de aspectul lor în ziua precedentã, strãduindu-se sã descopere în ele o cât de micã schimbare care sã-i dezvãluie scurgerea timpului"* [5, p. 75-76].

Aceastã revelaţie a fost receptatã de cãtre ceilalţi drept o manifestare a nebuniei, deoarece geniul, dupã cum spune Lev Şestov, este recunoscut doar atunci când face ceva util pentru omenire [9, p. 118].

Temporalitatea lui José Arcadio Buendía, în urma pendulãrilor, a ales calea revelaţiilor. Iar singurătatea lui s-a nãscut din limitarea la acel spaţiu al proliferãrii imaginaţiei sale, care nu este accesibilã celor ce au interese utilitariste.

Spre deosebire de soţul sãu care avea darul clarviziunii, ***Úrsula*** trãia şi urmãrea doar succesiunea istorica a evenimentelor. Temporalitatea sã era marcatã de obsesivitatea unei spaime majore pe lângã grijile casnice cotidiene – e vorba de spaima conceperii unui Buendía cu coadã. De-a lungul câtorva generaţii care se *„uzau"* în vãzul ei, Úrsula continuã sã aibã conştiinţa linearităţii timpului care trece. Tocmai repetiţia unor fapte care au adus la conştientizarea trecerii timpului, au determinat-o pe Úrsula sã înţeleagã cã timpul se învârteşte în loc, adicã e o primã formã a perceperii Timpului apocaliptic.

„*– Ce vrei, murmurã el* [José Arcadio al Doilea], *timpul trece.*

– E adevãrat, rãspunse Úrsula, dar nu chiar într-atât. Spunând aceste cuvinte, îşi dãdu seama cã-i adreseazã aceeaşi replicã pe care o primise de la colonelul Aureliano Buendía în celula lui de condamnat şi, încã o datã,

fu zguduitã de această nouã dovadã cã timpul nu trece — aşa cum ajunsese ea sã admitã — ci se învârteşte în loc" [5, p. 297].

Timpul apocaliptic în concepţia Ursulei este considerat mai periculos decât unitatea maximã a spaimei sale: coada de purcel.

Pierderea vederii a contaminat şi mai mult statornicia temporalităţii ei, deoarece „*continuã sã vadã cu memoria ceea ce nu-i mai permiteau sã distingã norii opaci ai cataractei*" [5, p. 222].

Acest eveniment personal (orbirea), pe care nimeni nu-l bănuia i-a creat condiţia pentru a cunoaşte alte straturi ale realităţii. Căci „*e nemaipomenit cã tocmai înlãuntrul tãu trebuie sã priveşti ce e afară.* (V. Hugo)"[10, p. 111].

Orbirii i s-a alăturat singurătatea bătrâneţii. „*Cu toate acestea singurãtatea de nepãtruns a bătrâneţii ei se bucura de atâta clarviziune ca sã examineze pânã şi cele mai neînsemnate întâmplãri din istoria familiei, încât pentru prima oarã putu distinge cu claritate adevãrurile pe care ocupaţiile de altã datã o împiedicaserã sã le vadã"*[5, p. 224].

Inutilitatea ei, cauzatã de istovirea fizicã, precum şi diluviul, au influenţat-o într-atât încât a pierdut succesiunea linearã a Timpului istoric. „*Într-adevãr, trebuie sã se fi petrecut ceva în creierul ei în timpul celui de al treilea an ploios, deoarece îşi pierdu încetul cu încetul simţul realităţii şi începu sã confunde timpul prezent cu anumite perioade îndepãrtate din viaţa ei* [...]. *Úrsula se întreţinea cu strãmoşii ei asupra unor evenimente anterioare propriei ei existenţe, se bucura de veştile pe care i le dãdeau şi plângea împreunã cu ei dupã morţi mult mai recenţi decât interlocutorii ei* [...] *În limbuţenia ei coloratã, Úrsula comenta fapte petrecute în locuri cu totul diferite, în epoci care nu coincideau* [...] *Ajunsese sã amestece atât de mult trecutul cu prezentul, încât cu ocazia celor douã sau trei momente de luciditate pe care le avu înainte de a muri, nimeni n-ar fi putut spune cu deplinã siguranţã dacã vorbea despre ceea ce simţea atunci sau despre cele ce-şi amintea*"[5, p. 290, 302].

Astfel, bătrâneţea care este prin sine un Timp apocaliptic, i-a oferit Ursulei şansa de-a se regăsi dincolo de încorsetarea Timpului istoric. Úrsula evadează în spaţiile libere ale memoriei sedimentate chiar înaintea naşterii sale.

José Arcadio, care s-a nãscut înainte de întemeierea satului, a fost sãlbatec şi nedomesticit, precum a fost acel spaţiu. Lipsit de intelect şi inteligenţã, habar n-avea de distincţii calificative ale timpului şi ale spaţiului.

Temporalitatea sã se desfãşoarã între damnarea la singurătate şi punctele de reper ale axiologiei sale (non-valoarea, în limbajul său denumitã „*excremente"*, „*balegã*", maxima valoare senzaţionalã – „*cutremur de pãmânt*", precum şi sentimentul complicităţii – faţă de Aureliano sau Arcadio). Presimţirea propriului sfârşit îl face sã parcurgã drumul invers, înspre casa Buendía – fapt ce ar putea fi asemuit cu revenirea la matrice.

Cel de-al doilea fiu al întemeietorilor, Aureliano sau viitorul ***colonel Aureliano Buendía***, este dotat cu capacitatea întrezãririi viitorului, iar aceasta îi confirmă conştiinţa fatalităţii [11, p. 71-72]. Poate datorită premoniţiilor nu i se părea cã timpul ar trece într-atât de repede cum i se pãrea Ursulei.

Ulterior temporalitatea sã cu ritmuri crescânde contura douã direcţii. Pe de o parte, creşterea gloriei sale, pe de altã parte, intensificarea sentimentului singurãtãţii. Timpul istoric alunecã în „*cercul vicios"* al Timpului apocaliptic.

Din cauza halucinantelor repetiţii se simţea prãbuşit în acea „*eternitate negativă*", pãrãsit de reperele premoniţiilor. Îi eşuează orice dorinţã de a evada din capcanele singurãtãţii, chiar şi cea a sinuciderii, fiind condamnat sã moarã de bătrâneţe.

Sleit de forţe, transformat într-o relicvă istorică, colonelul Aureliano Buendía îşi trãieşte propria sã murire „*aşteptându-şi înmormântarea*".

Amaranta îşi duce existenţa în ritmul înfloririlor urii sale pentru Rebeca, care se interfera cu reînvierea sentimentului incestuos pentru Aureliano José cât şi pentru José Arcadio. Sorjintea urii fiind intuiţia şi chinul propriei imperfecţiuni, iar cea a incestului fiind setea unităţii primordiale întrevăzute prin prisma finalului apocaliptic.

Ancorarea în aceste sentimente nu reuşea decât sã-i sporească singurãtatea. În situaţia imposibilităţii de a iubi, unica revelaţie este descoperirea privilegiilor singurãtăţii.

Temporalitatea ***Rebecăi*** s-a desfăşurat în ritmul disperărilor, care culminau prin revenirea la a mânca pământ, în aşteptarea scrisorilor parfumate ale lui Pietro Cresspi, în aşteptarea cununiei care de fiecare dată era amânată, relația dintre ei transformându-se într-o logodnă eternă (semne ale „*eternității negative*"). După căsătoria cu José Arcadio existența Rebecăi îşi luă cursul conform unei direcții opuse, adică în ritmul revenirii la patul conjugal zgomotos.

Şi tocmai după moartea acestuia Rebeca îşi apără singurătatea dobândită.

Un alt personaj care are un rol interesant în cadrul diegezei este ***Pilar Ternera***. Pe lângă aşteptările deşarte ale iubirii neîmplinite, temporalitatea să îşi găseşte cursul în perceperea temporalității Buendiilor, extinzându-şi cunoaşterea atât prin cărțile de ghicit, cât şi prin zbaterea nestăvilită a inimii sale. Şi doar bătrânețea o făcu să înțeleagă că „*o bătrânețe conştientă poate fi mai eficace decât ghicitul în cărți*"[5, p. 226].

Bătrânețea şi renunțarea la curiozitatea cointeresată îi dezvălui arhetipul neamului Buendía şi alte adevăruri. „*Cu ani în urmă, când împlinise o sută patruzeci şi cinci, renunțase la obiceiul dăunător de a ține socoteala vârstei şi continuă să trăiască în timpul static şi marginal al amintirilor, într-un viitor perfect dezvăluit şi trasat, mai presus de viitorurile tulburate de pânda şi supozițiile insidioase ale cărților*"[5, p. 346].

Neamul Buendía a avut şi un urmaş deosebit, a cărui temporalitate exclude falsitatea Timpului apocaliptic. E vorba de ***frumoasa Remedios***. Fără a fi tentată de ispitele acestei lumi, ea a trăit izolată într-o lume a ei. Efectul malefic generat de prezența frumoasei Remedios asupra destinelor unora dintre personaje constituie doar o aparență, în fapt, fenomenul este generat de impactul temporalităților acestora alterate de viciul Timpului apocaliptic, cu temporalitatea de înaltă calitate a ei. Consecința acestui impact reprezintă unul dintre exemplele autoreglării unității temporale macondiene, adică autopedepsirea răului.

Dacă vigoarea colonelului Aureliano Buendía în forma să ulterioară degradează în violență şi deşertăciune; ***Arcadio*** care tinde să-l imite pe acesta, constituie o copie intensificată a violenței şi dictaturii colonelului. Singura clipă a revelației sale a fost în fața plutonului de execuție, când şi-a dat seama cât de mult îi iubeşte pe cei pe care, de fapt, îi ura; clipă care nu are forța de a răscumpăra temporalitatea trăită prin pofta diabolică cu care săvârşea crimele.

Interesantă este şi situația gemenilor ***Aureliano al Doilea***şi ***José Arcadio al Doilea***. În cazul lor, mai degrabă, s-ar putea vorbi de o trăire bifurcată a unei temporalități, decât de două temporalități ce au puternice similitudinii. Fenomenul sincronizării personajelor în perioada copilăriei, precum şi identitatea în moarte, este un indice al încorsetării în limitele aceluiaşi destin.

În schimb, ființarea lor în limitele aceluiaşi destin reprezintă un bun exemplu al celor două extreme posibile ale aceleiaşi temporalități.

Ambii au sentimentul tot mai acut că viața e scurtă, fiind copleşiți de mrejele singurătății. Diferența constă în sursa generării acestui sentiment.

Erodată de superficialitate, temporalitatea trăită de Aureliano al Doilea se află în continuă risipire, care-i trezeşte senzația deşertăciunii şi a scurtimii vieții. Cealaltă extremă a temporalității comune, trăită de José Arcadio al Doilea se află sub semnul coşmarului perpetuu generat de înfiorătorul masacru de la gară, precum şi de spaima continuă de a nu fi îngropat de viu.

Aceste fapte ilustrează încă o dată că Timpul apocaliptic pătrunde la toate nivelele ființării, indiferent de calitatea trăirii temporalității.

Fernanda îşi duce existența între canoanele rigide ale educației sale şi condițiile oferite de soartă, care au fost incompatibile conceptual cu cele dintâi. De-a lungul întregii vieți se străduise să încadreze realitatea în limitele pragmatismului său absolut. Doar bătrânețea a reuşit să-i modifice modul de a percepe timpul. Calendarul interdicțiilor conjugale elaborat cu minuțiozitate de către Fernanda este atenuat şi uitat în schimbul altor criterii de a măsura timpul. „*Acea corespondență interminabilă o făcu să-şi piardă noțiunea timpului, mai ales după plecarea Santei Sofia de la Piedad. Se obişnuiseră să socotească zilele, lunile şi anii luând ca puncte de reper datele prevăzute pentru întoarcerea copiilor.* [...] *zilele semănau atât de mult între ele încât nu mai simțea cum trec* "[5, p. 319].

Temporalitatea ei este marcatã de o continuã sete de falsitate şi, care la contactul cu alte temporalităţi, întâlneşte un fals multiplicat. Drept exemplu poate servi relaţia ei cu Meme sau cu José Arcadio, ei înşişi contribuind la menţinerea iluziilor create de ea.

Vitalitatea temporalităţii ***Amarantei Úrsula*** se desfãşoarã în limitele unui destin apocaliptic. În pofida distracţiilor sale şi a vieţii sale lipsite de griji, Amaranta Úrsula e mistuitã de dorul destinului, de chemarea sã în lumea macondianã întru înfãptuirea lui. Revenind aici, eforturile şi strãdaniile sale erau consumate pentru a stãvili, a stopa Timpul apocaliptic. De fapt, şi-a intuit menirea, însã a subapreciat dimensiunile grandioase ale acestui timp care nu se mulţumea cu consumul eforturilor, fiind mult mai crud şi „*inuman*": el cerea sacrificii.

Setea nestãvilitã a incestului este o materializare a imposibilităţii manifestãrii Timpului apocaliptic fãrã virtualitatea Timpului istoriei sacre, este setea deşertãciunii de plenitudinea unităţii primordiale.
În ciuda faptului cã trãieşte într-un timp profund apocaliptic, ***Aureliano Babilonia*** duce o viaţă plinã de revelaţii. El cunoaşte lucrurile printr-o conştientizare intuitiv-magicã, verificându-i justeţea în continuile sale lecturi. Iar când era întrebat de unde posedã astfel de informaţii se limita sã rãspundã „*Toate se aflã"* [5, p. 328].

Întunericul maxim al Timpului apocaliptic îi oferă revelaţia maximã a conştiinţei de sine, a conştiinţei fiinţãrii spiţei Buendía – neam damnat la singurãtate – precum şi cea a conştiinţei.
Iar ***ultimul descendent al neamului Buendía*** trãieşte într-o temporalitate a ispãşirii pãcatelor suprapuse ale predecesorilor filiaţiei. Existenţa lui este o îndeplinire, fãrã alternative, a destinului.

În acelaşi timp, naşterea acestui copil, care posedã toate calităţile Buendiilor, dar care avea şi coadã, este o exemplificare a faptului cã arhetipul nu poate fi actualizat totalmente într-o singurã unitate decât la nivel mitic, iar la nivel uman o astfel de actualizare nu poate exista decât profanatã.

Miraculosul spaţiului macondian contribuie la însufleţirea fenomenelor şi obiectelor. Fiinţarea lor creându-le statutul de personaje romaneşti, fiecare având temporalitatea sã.

Odaia lui Melchiade, care reprezinta atât sanctuarul casei Buendía cât şi sanctuarul nerelevat al întregului spaţiu macondian, dezvoltã o temporalitate caracterizatã prin Timpul istoriei sacre. Ca focar de luminã sacrã, ea menţine fiinţarea întregului teritoriu, care se aflã în mrejele destinului Timpului apocaliptic. Puterea acestei forţe temporale, folositã întru distrugere, este mult mai mare decât forţa luminii sacre. Tocmai de aceea odaia lui Melchiade suferă o continuã şi amortizatã desacralizare. Finalul fenomenului de desacralizare constituie însuşi finalul lumii macondiene.

Rãspândirea luminii sacre a odãii lui Melchiade se realizeazã prin faptul iniţierii Buendiilor în misterele propriului lor destin, a cãrui reflecţie o întrezãreau în pergamente.

La rândul sãu, ***casa*** este personajul macondian care reprezintã generic spiţa ***neamului Buendía***. Pãtrunderea Timpului apocaliptic în temporalităţile urmaşilor îşi gãseşte reflecţia în metamorfozãrile casei. Casa ca şi neamul, ca entităţi echivalente, îşi menţin vitalitatea prin fenomenul naşterilor, pe câtã vreme reînnoirile exterioare ale casei, nefiind regenerãri, rãmân vulnerabile Timpului apocaliptic.

Comunitatea macondianã, menţinându-şi existenţa, graviteazã în jurul casei şi neamului Buendía. Cu toatã fragilitatea sã în faţa Timpului apocaliptic, aceasta reprezintã primul strat protector al neamului, şi nu cum ar pãrea la prima vedere un factor distructiv al acestuia. Suferinţele pe care le suportã comunitatea macondianã la impactul cu Timpul apocaliptic constituie modalitatea prelungirii existenţei filiaţiei Buendía.

Fenomenele spaţiului au şi ele temporalităţile lor, care, de asemenea, sunt marcate de o continuã contaminare de Timp apocaliptic.

Temporalitatea naratorului

Arhitectura romanului ne creeazã impresia cã Melchiade este naratorul, capcanã în care au cãzut unii dintre exegeţii romanului. Marios Vargas Llosa a dezminţit aceastã aparenţã, diferenţiind adevãratul narator prin valenţele sale afective. „*Novelista y profeta habran dicho lo mismo, pero lo mismo no es lo igual de una ecuación matematica. Lo que no estaba en las profecias de Melquíades es el cariño con que Gracía Márquez trata a este personaje, a quien llamara „ser prodigioso"* [12, p. 180].

Citind romanul *Un veac de singurãtate* observãm cã naratorul se aflã simultan în douã posturi. Pe de o parte, dintr-o perspectivã omniprezentã, transmite mesajul care se regãseşte în acţiunea povestirii. Pe de altã parte, percepem sentimentul iubirii profunde, care l-a dus la momentul de apogeu al revelaţiei lumii

macondiene. Povestirea atinsã de sentimentul iubirii dã naştere bãsmuirii, care oferã valoare acestei lumi, cãci „*privirea plinã de sentimentul valorii este privirea iubitoare*”[13, p. 134].

În acelaşi timp, iubirea fiind un act creator, îi oferã naratorului posibilitatea modelãrii lumii macondiene într-o operã de artã [14, p. 382].

Simultaneitatea celor douã ipostaze ale naratorului permit o viziune ambivalentã subiectiv-obiectivã. Aceasta devenind o sursã a esteticului în artã [15, p. 363].

Temporalitatea naratorului în momentul actului povestirii este o temporalitate miticã. Ea repetã misterul propriei revelații la impactul cu prodigiosul timp macondian, în care-şi regãseşte reflecția, interferența şi interacțiunea temporalitățile ființãrilor acestei lumi.

Relatarea romanului începe dupã consumarea întregului miracol macondian, care este prezentat ca un eveniment efectuat în trecut. Chiar şi viitorul din cadrul romanului este un viitor al trecutului, cu excepția oraşului, ale cãrui case vor fi cu pereți din sticlã, oraş care se va naşte dupã ştergerea de pe fața pãmântului a neamului Buendía şi despre care nu avem nici un indice decât premoniția lui Mechiade. În rest, faptul a fost deja epuizat.

Distanța temporalã între timpul diegezei şi timpul narãrii e greu de stabilit. Miticul romanului plasează evenimentul narat într-un Timp al eternei reîntoarceri, un timp nedeterminat. Deşi e o relatare ulterioarã, atmosfera miticã plasează evenimentul într-un prezent etern, în care trecutul, prezentul şi viitorul coexistã.

Elementul de legătură între timpul mitului şi cel al naratorului este sentimentul mitic al revelației.

Sugestiile şi paralelele de referire la anumite perioade şi evenimente istorice nu estompeazã atmosfera miticã, ci, dimpotrivã, topite în texturã, par a fi nişte sedimentãri ale unui mit strãvechi care traversând mai multe epoci le-a asimilat unele caracteristici.

Prin urmare, temporalitatea naratorului este textura de bazã a romanului, pe a cãrei urzeală este dezvãluit miracolul macondian.

Temporalitatea autorului

Dacã naratorul reprezintã una dintre stãrile autorului, atunci naratorul romanului *Un veac de singurãtate* poate fi identificat cu starea maxima din punct de vedere artistic în comparație cu stãrile naratorilor celorlalte opere garciamarqueziene. Prin urmare, maturitatea artistică a autorului este conturată de evoluția temporalităților naratorilor.

Există o diferențiere netã între logica esteticii şi cea a eticii. „*Aşadar, logica esteticii trebuie să evolueze, sã fie orientată în sens contrar logicii eticii; contrar unui proces rațional sau irațional, cu alte cuvinte, contrar unui proces de noncontradicție. Pentru a încerca experiența esteticã, în calitate de creator sau doar de spectator, e nevoie sã te sustragi acțiunii, sã te mulțumeşti sã contempli*” [14, p. 360].

Odatã consumat actul artistic de elaborare a operei, autorul poate sã recepteze realitatea la alte nivele, decât cele concretizate estetic în conținutul operei. În acest fel, pot apãrea antinomii între elementele estetice ale operei şi conceptele etico-morale nemijlocit aplicate în realitatea imediatã ale aceluiaşi autor.

Singurătatea ca fenomen metafizic în lumea macondianã (a cãrui sorginte este temporalitatea acestui spațiu contaminat de Timpul apocaliptic şi care poate fi tãmãduitã doar prin harul Timpului istoriei sacre, dupã cum o sugerează miezul mitic al romanului) este ulterior definitã de autor – Gabriel García Márquez – ca absolut contrarie solidarităţii. Concept care dovedeşte oportunismul politic al autorului.

Dar această afirmație nu poate sã estompeze vocea naratorului, care poartã în sine mesajul acestei lumi miraculoase. Cãci poți sã fii solidar rãmânând în singurătatea ta absolută.

Din această confruntare de idei contrarii, realitatea ne dovedeşte cã rãmâne întotdeauna valabil adevărul artistic.

Autorul trãieşte întotdeauna prin opera să. Cãci o adevărată opera de artã prezintă conştientizarea complexã a realităţii alcãtuite din virtualități [16, p. 365-366]şi actualizări, şi nu este o sursã de informații concrete[17, p. 366].

Temporalitatea cititorului

Opera de artã, în general, nu are o valoare „*în sine*” decât în mãsura receptãrii ei, deoarece „*Valorile estetice nu sunt astfel valori ale actului, nici ale celui care contemplã, nici ale celui care creează. Ele sunt valori ale obiectului acestor acte*” [13, p. 143].

În cazul literaturii artistice în postura de receptor se aflã cititorul. Temporalitatea cititorului — multiplã şi diversã — este criteriul de valorificare a operei. Această valorificare nu este absolută, ea depinde de specificitatea temporalității cititorului, de trăirile fiecãrei individualitãţi în parte.

Actul lecturii, care presupune impactul temporalității cititorului cu cea a naratorului (plus cea a autorului), rezumativ ar putea fi redus la trei situații.

Prima ar fi cea în care temporalitatea cititorului presupune o trãire superficialã şi mult mai îngustã decât cea a naratorului:

temporalitatea naratorului > *temporalitatea cititorului*

În cazul dat opera este receptatã doar la nivelul pur informativ, adicã nivelul brut al materialitãţii. Acest fapt este generator de axiologii false.

Cea de-a doua situație ar fi cea în care cititorul este captivat într-atât de informația prezentată de narator, încât actul receptãrii se transformă în adorație pânã la absolutizare, confundându-şi identitatea cu temporalitatea naratorului:

temporalitatea naratorului = *temporalitatea cititorului*

O atare percepţie a operei literare duce la o axiologie mediocrã.

În cel de-al treilea caz actul lecturii presupune impactul unei temporalităţi individualizate a cititorului cu cea a naratorului. În această situație experiența trăirii cititorului în urma lecturii operei este mai profundã decât cea a naratorului:

Temporalitatea naratorului* < *temporalitatea cititorului

Depăşirea temporalității naratorului în cazul în care avem o adevărată capodoperã se datorează sentimentului revelației cititorului.

În romanul *Un veac de singurătate* revelația este cu atât mai posibilã, cãci avem un roman mitico-poetic, al cãrui spațiu miraculos, împânzit de simboluri şi miteme, ar putea constitui şi substitui elementul ritualităţii [18, p. 154]. Astfel, rezultanta impactului celor douã temporalități nu este sumativã sau cumulativă, ci o depăşire calitativã prin posesiunea unei stãri mitice — misterioase şi de neexprimat [19, p. 91]. Stare care durează momente [20, p. 371], dar care este capabilã sã dezvãluie mitul actualităţii [21, p. 92-93].

Starea miticã, ca rezultat al lecturii romanului, este un fenomen rar. Chiar şi cititorii care au revelația stãrii mitice, nu se mențin o perioadă îndelungată la acest nivel, alunecând la cea de-a doua sau uneori la prima ipostază a receptării [22, p. 382].

În ceea ce priveşte romanul *Un veac de singurãtate*, el este vectorul potențialei revelații a cititorului.

Parcurgând meandrele timpului şi a temporalităților macondiene, precum şi cele ale naratorului, autorului şi cititorului, putem constata complexitatea şi subtilitățile acestora şi, în acelaşi timp, diversitatea viziunilor care percep realitatea livrescã.

Referințe bibliografice:

1. *Metaliteratură. Analele facultății de filologie,* Chişinău, 2001.
2. R. Guénon. *Domnia cantității şi semnele vremurilor,* Bucureşti, 1995.
3. D. Constantin. *Inteligența materiei,* Bucureşti, 1981.
4. S. Marcus. *Timpul,* Bucureşti, 1985.
5. Gabriel García Márquez. *Un veac de singurãtate,* Berlin, 1995.
6. „*Se Melquíades să percorrere con la mente i labirinti del tempo, il sangue dei Buendía vi şi dibatte sanza requie. Entro i fatali cento anni infatti, i caratteri e gli atteggiamenti, a volte persino le azioni dei membri del clan şi ripetono e şi richiamano*"; Cesare Segre *Il tempo curvo di García Marquez* în cartea *I segni e la critica,* Torino, 1969.
7. G. Dario Carrillo. *La narrativa de Gabriel García Márquez,* Madrid, 1975.
8. „*Se întâmplã atunci ceva cu el; ceva misterios şi definitiv care-l smulse din existența lui prezentã şi-l fãcu sã se îndepãrteze spre un ținut neexplorat al memoriei*"; García Márquez *Un veac de singurãtate,* ed.cit.
9. "*Гения признают только тогда, когда он сделает что-либо полезное для человечества*" Л. Шестов *Апофеоз беспочвенности: Опыт адогматического мышления*, Ленинград, 1991.
10. Albert Beguin. *Sufletul romantic şi visul,* Bucureşti, 1970.
11. „*Algunos de los Buendía sienten una necisidad casi biológica por desentrañar el futuro.* [...] *El interes general por el futuro acusa la existencia de ciertos patrones fijos en el tiempo que regulan el comportamiento, colectivo y que no es otro que la sensación de que todo ha sido predeterminado o la fe ciega en el destino como concepto operante sobre ellos. De aquí que no pongan en duda las premoniciones*"; G. Dario Carrillo, op.cit.
12. Pedro Ramirez Molas. *Tiempo y narración. Enfaquez de la temporalidad en Borges, Carpentier, Cortázar y García Márquez*. Madrid, 1978.

13. N. Hartmann. *Vechea şi noua ontologie şi alte scrieri filosofice,* Bucureşti, 1997.
14. *„când arta nu se continuã cu etica,* [...] *deci nu dezertează de la misiunea să, nu-şi pãrãseşte locul din universul logico-afectiv, ea îl depãşeşte în mod straniu, se continuã cu experienţa dragostei, adicã cu însãşi logica misticã*"; S. Lupasco, *Logica dinamică a contradictoriului,* Bucureşti, 1982.
15. *„o operã va fi cu atât mai esteticã cu cât va fi mai puţin subiectivã şi mai puţin obiectivã în acelaşi timp, ori, mai exact, concomitent semisubiectivã şi semiobiectivã, adicã mai puţin irealã şi mai puţin realã sau, încã, jumătate realã şi jumãtate irealã totodatã. Şi tocmai aceasta înseamnã ficţiunea*"; ibidem.
16. „*Opera de arta este în esenţă un mãnunchi de virtualităţi* [...] *operã în care se vor ciocni dinamismele antagoniste*"; ibidem.
17. „*arta este cu atât mai puţin posibilă cu cât cunoaşterea este mai dezvoltatã, într-o stare de dinamism mai intens: cunoasterea, cum am vãzut, se împotriveşte posibilităţii cunoaşterii*"; ibidem.
18. „*arta, la originea ei, este esenţial simbolicã şi ritualã şi numai datoritã unei degenerescenţe ulterioare, foarte recentã de fapt, ea pierde caracterul sacru pentru a deveni în cele din urmã „jocul" pur profan la care o reduc contemporanii noştri*"; R. Guénon, op.cit.
19. „*adevãratul secret, de altfel singurul care nu poate fi niciodatã trãdat în vreun fel, constã numai în inexprimabil, care este chiar prin aceasta necomunicabil, şi existã în mod necesar o parte de inexprimabil în orice adevãr de ordin transcendent; în aceasta constã în mod esenţial, în realitate, semnificaţia profundã a secretului iniţiatic; un secret exterior oarecare nu poate avea niciodatã decât valoarea unei imagini sau a unui simbol şi, de asemenea, uneori, aceea a unei „discipline" care sã nu fie fãrã profit*"; ibidem, pag. 91.
20. „*aceste momente estetice sau mitice nu sunt decât momente, cu atât mai scurte cu cât una sau alta dintre cele douã deveniri inverse ale noncontradicţiei îşi însuşeşte mai repede existenţialitatea*"; S. Lupasco, op.cit.
21. „*Ura faţã de secret, în fond, nu este altceva decât una din formele urii pentru tot ceea ce depãşeşte nivelul „mediu", ca şi pentru tot ceea ce se depãrtează de uniformitatea care se vrea impusă tuturor; şi totuşi existã, chiar în lumea modernã, un secret care e mai bine pãstrat decât oricare altul: este acela al formidabilului plan de sugestionare care a produs şi întreţine mentalitatea actualã, şi care s-ar putea spune cã a format-o, a „fabricat-o" în aşa fel încât ea nu poate decât sã-i nege existenţa şi chiar posibilitatea, ceea ce este, desigur, cel mai bun mijloc, şi un mijloc de o îndemânare cu adevărat „diabolicã", pentru ca acest secret sã nu poatã fi niciodatã descoperit*"; R. Guénon, op.cit.
22. „*Experienţa esteticã aduce o confirmare de cea mai mare însemnãtate paralelismului logico-afectiv. Îl explicitează mai mult? Dimpotrivã. Îi îngroaşã misterul"*; S. Lupasco, op. cit.

CZU 376.3

Adina Plătică, dr-d, *lector superior,*

Universitatea de Stat din Taraclia „G. Ţamblac". Republica Moldova

IMPACTUL COMUNICĂRII ÎN FAMILIILE CARE EDUCĂ COPII CU DEFICIENŢE AUDITIVE

Abstract

The article examines the impact of communication between parents and children with hearing impairment. Here we describe the psychological stages experienced by parents during child birth deficient awareness of crime and ways. Here are hearing-impaired children show attitudes toward parents and some causes that lead to communication impact. Article gives a series of principles for effective communication between parent and child is deficient.

Familia deţine rolul cel mai important în dezvoltarea generala a personalităţii copilului. Părinţii reprezintă dascălii reali în viaţa copilului care îi dau primele repere de orientare în lume, primele informaţii despre lucrurile şi fenomenele din societate, primele sfaturi, norme şi reguli de conduită. Potrivit lui A. Berge (după Maurice Debesse, 1970), fiecare copil este oglinda mediului său familial, astfel încât, „mediul familial acţionează concomitent printr-un fel de osmoză şi prin imaginile pe care le prezintă copilului pentru a-l ajuta să se încadreze în existenţă şi să se dezvolte după modelul celor care-l înconjoară şi cu care el este în mod firesc înclinat să se identifice." La rândul său, Djois Lauve, (1994) scria „dezvoltarea socială şi emoţională se petrece nevăzută, în contact firesc cu părinţii, cu fraţii şi surorile, cu vecinii, în şcoală. Copilul vede ce atitudine are lumea una faţă de alta, părinţii ceva permit, dar ceva – nu. Copilul se învaţă să analizeze ceea ce a făcut, observă cum alţii reacţionează la comportamentul lui şi face concluzii pe viitor

Americanul Dj. Framo (după Şchiopu U. şi Verza E., 1997) înaintează ipoteza că, în fiecare familie, unde este copil cu deficienţe, are loc „căsătorie deformată". Această idee a fost în continuare susţinută de practicienii multor ţări. În literatura de specialitate se descriu mai multe faze psihologice prin care trec părinţii în timpul conştientizării faptei naşterii copilului cu deficienţe fizice, senzoriale sau psihologice:

- prima fază este caracterizată de o stare de dezorientare, uneori de frică. Părinţii retrăiesc sentimentul de inferioritate, neajutorare, frica de soarta copilului bolnav. Un rol important în momentul comunicării diagnozei se conţine în aceea, că în acest timp se pune temelia relaţiilor specifice social-emoţionale între părinţi şi copilul cu deficienţe.
- a doua fază – starea de şoc, care se transformă în negativism şi neîncredere în diagnoza pusă. Destinaţia negativismului este îndreptată spre păstrarea unui nivel oarecare de speranţă şi sentimentul de stabilitate în familie. Forma radicală a negativismului este dezicerea de a consulta copilul şi petrecerea unor măsuri de corecţie.
- pe măsura acceptării diagnozei şi înţelegerii sensului bolii, ei se afundă într-o depresie totală.
- acceptarea totală a diagnozei, adaptarea psihică, atunci când părinţii sânt în stare să aprecieze corect situaţia.

Stanica Ilie şi Popa Mariana (1994) caracterizează problema părinţilor, atunci când află diagnosticul menţionând că „ei trec printr-o fază dificilă, cu reacţie violentă, deznădejde... Unii părinţi devin total pesimişti şi o parte din ei neglijează copiii, alţii îşi creează iluzii în tratamentul medical (sau de alt ordin)".

Particularităţile dezvoltării psihice a copiilor cu deficienţe de auz au fost studiate de S. Borel Maisonny, Decio Scuri, P.Oleron, Meiklebust, I. R. şi A. W. Ewing, H. Herren, L.Mandin etc. (după Stanica Ilie şi Popa Mariana, 1994) şi s-a emis părerea că structurile psihice ale deficienţilor de auz nu au o dezvoltare specifică, ci sunt numai retardate, în mod temporar, până când deficienţii de auz îşi vor însuşi limba, în aşa fel încât aceasta să devină instrument al gândirii şi mijloc principal de comunicare. Şi aici începe problema cea mai mare, doar „interacţiunea între oameni, începe de la naştere, de aceea părinţii sânt primii care educă copilul. Şi atunci când copilul cu deficienţe de auz vede că lumea munceşte, mănâncă, râde, plânge etc.; vede – dar fără limbaj nu cunoaşte în totalitate raţiunea acţiunilor. E datoria adultului (părintelui) ca să i se facă cunoscute – pentru a înlătura zidul izolării. Important este ca această comunicare să existe, să nu se întrerupă. Altfel, copilul cu deficienţe de auz se retrage în sine şi comunicarea se întrerupe. Nu poate cere, ceea ce doreşte şi care nu se află în jur, el devine deseori nervos, va ţipa şi va plânge, uneori până la epuizare psihică şi fizică (Stanică Ilie şi Popa Mariana, 1994). Cu cât creşte mai mare şi se dezvoltă copilul cu deficienţe, în familie apar tot mai multe situaţii de stres, noi probleme, la rezolvarea cărora părinţii nu sânt pregătiţi. ar în continuare insuficienţa comunicării emoţionale lasă fără posibilităţi ca copilul individual să se orienteze în tendinţe şi caracterul relaţiilor cu alţi copii, şi poate să ducă la teama de comunicare (Bogdanova T.G. şi Mazurova N.V., 1997). Singurătatea apare atunci, când individul observă discrepanţa dintre doi factori: ceea ce este el însuşi şi ceea ce este în jurul său, adică, la figurat vorbind, hăul care se sapă între dorinţele, scopurile sale şi modelul relaţiilor sociale. Ea apare atunci când individul nu-şi găseşte locul în mediul social, nu se poate integra în relaţiile sociale. Ca rezultat vine sentimentul de plictiseală şi de depresie (Stempovschii E. după Simpozionul internaţional ,,Integrarea şcolară şi socială a copiilor cu cerinţe speciale", 1998).

În literatura de specialitate se pot distinge, în linii mari, câteva moduri de comportament ale părinţilor faţă de copilul cu deficienţe auditive:

1. Există părinţi care alintă copilul prea mult şi din această cauză apar o serie de aspecte negative în procesul educaţional. Aceasta duce la unele neajunsuri în dezvoltarea personalităţii copilului şi la dezvoltarea unor trăsături negative ale caracterului.

2. Alţi părinţi, care spre deosebire de prima situaţie, îşi izolează copilul atât din pricina atitudinii de respingere pe care o are mediul din jurul familiei, precum şi din pricina dificultăţilor de adaptare şi de acceptare a situaţiei în care se află, ca părinţi ai unui copil cu nevoi speciale. Este o situaţie care trebuie înlăturată, deoarece copilul cu deficient auditiv are nevoie de compania şi de societatea celor auzitori.

3. Situaţia cea mai gravă este aceea în care părinţii îşi abandonează copilul într-o instituţie de ocrotire a minorilor. În ţara noastră, nu puţine sunt cazurile în care copiii sunt abandonaţi şi după ce au trăit un timp lângă părinţi.

Tot în literatură se descrie şi atitudinile copiilor cu deficienţe auditive faţă de părinţi. În urma investigaţiilor făcute de Bogdanova T.G. şi Mazurova N.V. (1997) s-a constatat că copiii cu deficienţe de auz ai părinţilor cu acelaşi deficient, au atitudine pozitive faţă de toţi membrii familiei, atât faţă de părinţi, cât şi faţă de fraţi şi surori. Iar copii deficienţi ai părinţilor auzitori, demonstrează vizibil mai des atitudine pozitivă faţă de fraţi şi surori decât faţă de părinţi. Ei au emoţii negative faţă de fiecare membru a familiei diferit.

Noi am intervievat copiii şi maturi cu deficienţe auditive şi mulţi dintre ei confirmă concluziile făcute de autorii citaţi mai sus:

Ion N. (12 ani) „Părinţii mei sânt auzitori. Eu nu-i iubesc - ei nu înţeleg problemele mele. Eu nu pot vorbi cu ei. Ei nu cunosc limbajul semnelor. Părinţii ştiu numai: Ce te doare?, Ţii foame?, Cum te simţi?, Cum la şcoală?. Despre altceva nu putem discuta."

Anatol P. (13 ani) „Părinţii mei nu trăiesc împreună. Eu trăiesc ba la mama, ba la tata. Pe mama n-o iubesc – ea nu are bani, este săracă. Tata are altă familie. El este şofer pe maşină mare. El permanent îmi dă dolari. Dolari el are mulţi şi mă duce la bar, pizza."

Diana C. (12 ani) „Părinţii mei sânt auzitori şi am un frate tot auzitor. Mama este rea – ea strigă permanent la mine să fiu cuminte, să nu mă alint. Fratele este obraznic. Eu mai mult îl iubesc pe tata. El zâmbeşte, aduce bani, ne duce în bar. Tata cu mama strigă permanent, de aceia eu trebuie să fiu cuminte. De exemplu: mie îmi era rău şi eu am văzut 3 draci cu ochii roşii. Atunci părinţii au început să strige să nu spun minciuni."

Mihaela C. (12 ani) „Eu o iubesc mai mult pe mama, pentru că ea doarme cu mine."

Alexandru U. (18 ani) „Tata este foarte bun, dar mama - rea. Ea cere să fac curat, ascult. Tata îmi dă libertate."

Nicu N. (18 ani) „Eu îl iubesc mai mult pe tata. El mă înţelege, noi vorbim despre problemele mele, îmi dă bani. Mama şi surorile sunt rele: ele strigă la mine, permanent mă întreabă unde umblu."

Svetlana (41 ani)„Părinţii mei au fost cu deficienţe de auz. Eu însă aud foarte bine. Tata toată viaţa a fost preocupat de prieteni, care erau şi ei cu deficienţe. Ei jucau fotbal, făceau sport, iar în timpul liber beau. Foarte – foarte puţini dintre ei se gândeau la familie. Permanent îi vedeam stând şi rezolvând probleme de gaşcă şi permanent se băteau până la sânge. Ei nu se liniştesc numai lovindu-se puţin, de multe ori omorau în bătăi. Bărbaţii erau foarte mândri de dânşii, fuduli. Femeile în schimb toată ziua stau şi discutau despre lucruri banale: au auzit o minciună şi o transmit, o discută, o analizează. Ele puţin ce se interesează de copii, de gospodărie, de familie, de soţ."

Având în vedere ca părintele este principalul manager al relaţiei copil-părinte, el trebuie să asigure evoluţia acestor relaţii atât în conţinut, cât şi în formă, modificându-şi cerinţele şi comportamentele în concordanţă cu dezvoltarea fizica şi psihica a copilului. În îndeplinirea funcţiilor lor, părinţii trebuie să ţină seama de o serie de principii ale „părintelui model":

1. Să dea copilului un sentiment de securitate;
2. Să dea copilului sentimentul că este dorit şi iubit;
3. Să-i favorizezi creşterea, progresul, fără să-l hiperprotejeze.
4. Să-l înveţe pe copil cu independenţa şi să-l determine să-şi asume responsabilităţi;
5. Să fie tolerant şi să evite conflictele;
6. Să evite să-l facă pe copil să se simtă inferior;
7. Să respecte sentimentele copilului;
8. Să răspundă cu sinceritate la întrebările copilului;
9. Să se intereseze de activităţile copilului, chiar daca nu consideră ca e ceva util;
10. Să trateze dificultăţile copilului fără să-l consideri anormal;

Educaţia precoce a copilului hipoacuzic în familie, protejarea, externatul şi sprijinul permanent al părinţilor sunt elemente care contribuie în mod substanţial la grăbirea formării comunicării verbale, la formarea personalităţii şi la integrarea deficientului de auz în societate (Stănică Ilie şi Popa Mariana, 1994). Numai cu ajutorul stimei şi încrederii în copil, noi vom putea să-l învăţăm ca să poată trăi printre oameni.

Bibliografie:

1. Debesse Maurice, Psihologia copilului – de la naştere la adolescenta. - Ed. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1970. - 288p.
2. Popa Smaranda, Abuzul şi neglijarea copilului. - Fundația Internațională pentru Copil şi Familie, Bucureşti, 2000 - 77p.
3. Simpozionul internațional ,,Integrarea şcolară şi socială a copiilor cu cerințe speciale"/ Col. de red.: N. Bucun, L. Lazăr-Atamaniuc, D. Gînu ş.a. – Chişinău: Epigraf, 1998. – 264p.
4. Stanică Ilie, Popa Mariana, Elemente de psihologia deficienților de auz/ Institutul Național de reciclare şi educație specială a persoanelor handicapate, Bucureşti, 1994 – 160p.
5. Şchiopu U., Verza E., Psihologia vârstelor: Ciclurile vieții.- Ed. A 3-a revăz. – Bucureşti: Ed. Didactică şi pedagogică, 1997. – 508p.
6. Богданова Т.Г., Мазурова Н.В., Влияние внутрисемейных отношений на развитие личности глухих младших школьгиков// Дефектология. - 1997- №, с 40 -44.

CZU 37.03

Aliona Buzadji, profesoară de limba şi literatura română,

Liceul Teoretic "G.A.Gaidarji" or. Comrat. Republica Moldova

ÎNVĂȚAREA PRIN COOPERARE

Abstract

During my teaching activiti I have been working on my researh work «The technology of learning Romanian language and literature by the way of collaboration.» My motto: «There is nothing more beautiful in the world than children`s play. Don`t use only textbooks, but change the activities during a lesson. Play with them, because you should be a child among them. Play thinking. And think playing» In our days the learning of languages it`s not only an entertainment, hobby and prestige. This process became necessary for our life. N. Dabija said, « Language is the act of intelligence». I agree with this point of view and I want to notice that the role of realization of this process belongs to a teacher. I haven`t the goal to educate the scientists, Doctors of science at my lessons of Romanian language and literature. But I want to grow a well-educated man with simple skills of communication. What does learning by the way of collaboration mean? It is the teaching method, where pupils work in pairs or in small | big groups together for resolving the same problem, for researching a new topic or for extending new ideas and combinations .

Reperele conceptuale ale cercetării

Oamenii nu se nasc având cunoştințe de cooperare şi colaborare unii cu alții, de aceea competențele şi abilitățile de cooperare şi colaborare trebuie formate în cadrul procesului instructiv-educativ. După cum elevii învață a citi, a scrie sau a calcula, tot aşa ei trebuie să fie învățați a colabora şi a coopera în realizarea unor sarcini. În acest context, şcoala urmează să le ofere elevilor posibilitatea dobândirii unei experiențe sociale constructive, bazate pe cooperare şi colaborare. Prin urmare, pe lângă rolul său tradițional, şcolii îi revine funcția să-i învețe pe elevi a colabora, a găsi şi a aplica soluțiile cele mai adecvate pentru rezolvarea dificultăților şi a problemelor vieții, a lua decizii, a comunica eficient, a gândi critic şi a da dovadă de creativitate.

Învățarea prin cooperare este o modalitate de realizare a obiectivelor învățământului formativ, care îi inițiază pe elevi în a se organiza, a conduce activități, a distribui sarcini, ținând cont de aptitudinile fiecăruia, dezvoltându-le calitățile moral-volitive şi intelectuale necesare muncii şi conviețuirii sociale în comun. Este pe larg recunoscută ideea că învățarea prin cooperare contribuie la obținerea performanțelor superioare, sporirea motivației pentru învățare, stabilirea unor relații mai eficiente cu semenii, dezvoltarea gândirii critice, formarea competențelor sociale, formarea atitudinii pozitive față de studii, şcoală, învățător. În acest context, o ameliorare a domeniului întreprinsă într-un cadru pedagogic teoretico-praxiologic în accepțiune metodologică, identifică actualitatea temei şi întemeiază abordarea ei analitică.

Descrierea situației în domeniul de cercetare şi identificarea problemei de cercetare. Deşi învățarea prin cooperare a început să fie aplicată mai intensiv în învățământ la sfârşitul sec. XX, anterior s-au efectuat un şir de studii şi cercetări în domeniu. Reflecții teoretice valoroase cu privire la învățarea prin cooperare se conțin în lucrările pedagogice ale D. Johnson, R. Johnson [34], S. Kagan [35], R. Slavin [Apud 39], S. Sharan [39], C. Oprea [18] etc.; unele repere psihologice sunt abordate de J. Piaget [23], Л. Выготский [30], au cercetat

aspectele cooperării şi competiției între grupurile de elevi din perspectiva influenței lor asupra performanțelor în procesul de învățământ, stabilind că realizarea unei sarcini este stimulată.

„**Învățarea prin cooperare** este o strategie de instruire structurată şi sistematizată, în cadrul căreia grupe mici lucrează împreună pentru a atinge un țel comun. Premisa **învățării prin cooperare** este aceea conform căreia, subiecții care lucrează în echipă sunt capabili să aplice şi să sintetizeze cunoştințele în moduri variate şi complexe, învățând în acelaşi timp mai temeinic decât în cazul lucrului individual”(Oprea, Crenguța-Lăcrămioara, 2003).Printr-o astfel de organizare a situațiilor de învățare, elevii depind într-un mod pozitiv unii de alții, iar această interdependență pozitivă îi conduce la devotament față de grup, devotament de tipul „înotăm sau ne înecăm cu toții”.

Johnson, D. W, şi Johnson, R. T. au scris mult despre **învățarea prin cooperare**. Studiul lor din 1989, cercetează 193 de cazuri comparând efectele diferite ale învățării prin cooperare față de tehnicile de învățare numite “tradiționale”. Doar în 10% din cazuri, rezultatele metodelor individuale au fost mai eficiente. Munca în echipă dezvoltă capacitatea elevilor de a lucra împreună – o competență importantă pentru viața şi activitatea viitorilor cetățeni.

„**Cooperarea** reprezintă lucrul în comun pentru îndeplinirea unor țeluri comune. În cadrul situațiilor de cooperare, indivizii se află în căutarea unor rezultate benefice pentru ei şi pentru toți membrii grupului respectiv. Învățarea prin cooperare (cooperative learning) reprezintă utilizarea, ca metodă instrucțională, a grupurilor mici de elevi, astfel încât aceştia să poată lucra împreună, urmând ca fiecare membru al grupului să-şi îmbunătățească **performanțele proprii** şi să contribuie la creşterea performanțelor celorlalți membri ai grupului.”(Johnson, D., Johnson, R.& Holubec, E. ,1998). Au apărut diverse „denumiri pentru a ilustra munca colaborativă de **învățare în grup**, cum ar fi învățarea:cooperare,colaborativă,colectivă,comunitară, reciprocă, echipă, studiu de grup, studiu circular. (Davis, Gross, Barbara, 1993)

Sintagmele învățare în grup şi învățare prin cooperare sunt utilizate adesea ca şi cum ar desemna acelaşi lucru. În realitate, învățarea în grup desemnează activitatea de studiu a unui grup de elevi - aceştia pot sau nu să coopereze. Învățarea prin cooperare desemnează o situație de învățare în care elevii lucrează în grupuri cu abilități şi cunoştințe eterogene şi sunt recompensați pe baza performanțelor grupului.

Cooperarea (conlucrarea, munca alături de cineva), presupune colaborarea (participarea activă la realizarea unei acțiuni, bazată pe schimbul de propuneri, de idei). Cu toate că cele două noțiuni sunt sinonime, putem face unele delimitări de sens, înțelegând prin colaborare „o formă de relații între elevi, ce constă în soluționarea unor probleme de interes comun, în care fiecare contribuie activ şi efectiv”(Handrabura, Loretta, 2003) şi prin cooperare „o formă de învățare, de studiu, de acțiune reciprocă, interpersonală/intergrupală, cu durată variabilă care rezultă din influențările reciproce ale agenților implicați” (Handrabura, Loretta, 2003). Învățarea prin cooperare presupune acțiuni conjugate ale mai multor persoane (elevi, cadre didactice) în atingerea scopurilor comune prin influențe de care beneficiază toți cei implicați. „Colaborarea se axează pe relațiile implicate de sarcini, iar cooperarea pe procesul de realizare a sarcinii.”(Oprea, Crenguța-Lăcrămioara, 2006) Se poate spune că „învățarea prin colaborare integrează învățarea prin cooperare.” (Oprea, Crenguța-Lăcrămioara, 2006) **Învățarea prin competiție şi cooperare**

„Este o formă relativ redusă de interacțiune psihosocială, constând în rivalitatea sau/şi bazându-se pe concurența interpersonală/intergrupală, fiecare având propriul scop. Este o formă superioară de interacțiune psihosocială, bazată pe sprijin reciproc, pe toleranță, pe efort susținut din partea tuturor, îndreptat către acelaşi scop. Motivația provine din dorința de afirmare proprie. Motivația este rezultatul acțiunii conjugate a tuturor membrilor ce urmăresc un destin comun. Accentul se pune pe produs, pe ceea ce se obține în urma învățării. Atenția este îndreptată asupra procesului de elaborare împreună, prin colaborare, a demersurilor de realizare a sarcinii. Este împărtăşită părerea că toți pot oferi alternative valoroase de soluționare a problemei, dacă le sunt oferite premisele necesare şi sunt ajutați. Evaluarea îşi exercită funcția de control prin raportarea la norma de grup. Acest fapt creează ierarhizări, determină apariția de comportamente ostile şi de atitudini invidioase. Evaluarea urmăreşte acordarea ajutorului imediat, având o funcție mai mult corectivă, ameliorativă, decât de sancționare, ducând la reducerea stresului. Ea se realizează prin raportarea la progresul individului şi are în vedere atât participarea fiecărui membru la procesul elaborării în comun cât şi rezultatele echipei.”(Oprea, Crenguța-Lăcrămioara, 2006)

Competiția şi colaborarea sunt practici care se întâlnesc în şcoala contemporană şi sunt ambele necesare. Competiția devine distructivă pentru armonia climatului educațional atunci când este exacerbată şi devine un scop în sine. Cadrele didactice trebuie să echilibreze cele două forme de organizare a activității

instructiv-educative, creând oportunități de învățare axate pe activitățile de grup ce favorizează cooperarea şi întrețin competiția constructivă. „Aceste două modalități de activitate nu sunt nicidecum antitetice : şi una şi alta implică cel puțin un anumit grad de interacțiune în cadrul grupului, în opoziție cu comportamentul individual care se desfăşoară cu prea puțină referință la activitățile celorlalți. Mai mult, competiția accentuată între grupuri are loc în contextul unei cooperări intense şi al impulsului afiliativ în interiorul grupului."(Ausubel, David; Robinson, Floyd , 1981

Aspectul practic

Acestea pot fi folosite la diverse materii. În exemplul următor, strategia este folosită la o lecție de literatură pentru copii mici, în care se va citi o povestire. Întrebați-i pe elevi dacă a citit cineva povestirea. Dacă cineva răspunde afirmativ, spuneți-i să nu participe în această etapă. Puneți-i apoi să lucreze în perechi, cu o foaie de hârtie şi un creion. Apoi anunțați o listă de cuvinte care se referă la personaje, la locul unde se petrece acțiunea şi la acțiunea propriu-zisă (5-7 cuvinte). Elevii notează cuvintele, discută cu partenerul şi încearcă să îşi imagineze împreună despre ce va fi vorba. Vor face împreună câteva predicții.

Dați-le cinci minute pentru discuții şi pentru a-şi nota predicțiile, ca să şi le poată aminti mai târziu, când se va citi textul. Această activitate predictivă poate fi făcută o singură dată, la început, sau poate fi repetată în decursul lecturii, permițându-le elevilor să-şi modifice predicțiile pe măsură ce citesc.

Gândiți, lucrați în perechi, comunicați

Spuneți clasei că va urma o activitate în care li se va cere să discute singuri o anumită problemă. Anunțați problema- care trebuie să fie una interesantă. Cereți-le să se gândească individual la problemă, timp de câteva minute, după care să-şi găsească un partener cu care să-şi discute ideile. Activitatea nu trebuie să dureze decât câteva minute.

Explicați că aceasta este o strategie de învățare prin cooperare simplă şi rapidă, care poate fi folosită la aproape orice materie. Poate fi utilizată atât cu elevi de vârstă mică cât şi cu elevi de gimnaziu sau cu cei din programul „A doua şansă" şi este foarte bună pentru a începe o discuție.

Rezumați, lucrați în perechi, comunicați

Cereți-le elevilor să se gândească puțin la un text pe care l-au citit. Sarcina lor este să îl rezume în două sau trei fraze. Când termină, trebuie să se întoarcă spre partenerul lor, să-şi citească unul altuia rezumatul, să discute asemănările şi deosebirile dintre rezumatele lor sau să facă un rezumat comun. Acordați-le două-trei minute pentru fiecare parte a activității.

Explicați că această simplă activitate în perechi este o extensie a celei precedente şi poate fi folosită după ascultarea unei prezentări, după lectura unui text sau după discutarea unei teme.

Formulați, comunicați, ascultați, creați

Această tehnică (Johnson, Johnson & Bartlett, 1990) este tot o activitate în care partenerii formulează întâi răspunsuri individuale, apoi le comunică partenerului, îl ascultă pe acesta şi, în final, creează, împreună cu partenerul, un răspuns sau o perspectivă nouă, ca urmare a discuțiilor. Metoda este foarte răspândită şi poate avea multiple utilizări, îndemnându-i pe elevi să facă un efort de gândire. Încurajând discuțiile scurte, concentrate pe o sarcina, deci cu scop, între elevi, aceste tehnici de învățare prin cooperare îi obişnuiesc pe elevi cu relația de colaborare. Pe măsură ce elevii ajung să lucreze în echipe pentru a rezolva sarcini mai complexe, aceste structuri pot fi folosite pentru a facilita interacțiunea în cadrul grupului. Toate aceste tehnici pot fi incluse destul de uşor şi de repede în predare. Ele pot fi aplicate la toate disciplinele şi oferă elevilor ocazia de a lucra în colaborare în toate etapele lecției.

Gândiți, lucrați în perechi, lucrați câte patru

Profesorul pune o întrebare sau dă o problemă. Fiecare elev se gândeşte singur la răspuns. Elevii formează perechi, fiecare vine cu soluția proprie şi discută în continuare problema. Perechile se alătură altor perechi pentru a discuta soluția.

Mai multe minți la un loc

Elevii formează grupuri de trei sau patru. În grupurile mici, se numără de la 1 la 3 sau 4. Profesorul pune o întrebare sau dă o problemă. Elevii se gândesc singuri la soluție. Elevii discută apoi problema în grup. Profesorul spune apoi un număr şi toți elevii care au acel număr raportează clasei ce s-a discutat în grupul lor.

Creioanele la mijloc

Când elevii încep să-şi expună ideile în grupul tipic de învăţare prin cooperare (3-7 membri), fiecare elev îşi semnalează contribuţia punându-şi creionul pe masă. Acea persoană nu mai are dreptul să vorbească până când toate creioanele se află pe mijlocul mesei. Toţi membrii grupului sunt egali şi nimeni nu trebuie să domine. Profesorul poate alege un creion şi poate întreba în ce a constat contribuţia posesorul

Comerţul cu probleme

Profesorul ţine o prelegere sau dă de citit un text (Trebuie folosite activităţi de evocare/ introducere a temei adecvate). Elevii formează perechi la întâmplare. Perechile identifică patru sau cinci idei principale în prelegere sau în text. Perechile se alătură apoi altor perechi pentru a discuta ideile principale şi a clarifica anumite lucruri. Fiecare pereche scrie apoi un set de întrebări sau o problema pe care urmează s-o rezolve cealaltă pereche. Cele două perechi se adună din nou şi îşi pun întrebări una alteia sau îşi dau una alteia problemele pentru a le rezolva. Cei patru elevi concluzionează ce au învăţat din exerciţiu. Amestecarea (exerciţiu care presupune mişcarea prin clasă). În grupuri mici, elevii număra de la 1 la 3 sau 4. Profesorul pune o întrebare sau dă o problemă. Elevii discută problema în grupurile casă. Toţi elevii cu numărul 1 se duc apoi la masa următoare şi expun soluţia găsită în grupul casă. Elevii revin în grupurile casă. Profesorul pune o altă întrebare sau dă o altă problemă. În grupurile casă, elevii o discuta.

Elevii se rotesc din nou, dar acum cei cu numărul doi se mută cu două mese spre stânga şi expun concluziile propriului grup. Se continuă în acest fel cu numărul trei ş.a.m.d.

Concluzii:

Şcoala nu reprezintă doar o instituţie unde copiii şi tinerii vin să primească informaţii, ci un loc unde trebuie să înveţe toţi cei care lucrează. Până acum, profesorul era considerat principala sursă de informaţii pentru o anumită disciplină. Datorită democratizării accesului la cunoştinţe, acest rol al profesorului se reduce dramatic, el devenind un organizator, o călăuză a învăţării, oferind elevilor, în locul tradiţionalei "transmitere a cunoştinţelor", veritabile "experienţe de învăţare". Acest lucru se poate realiza însă doar într-o şcoală incluzivă, cea care poate răspunde unei diversităţi mari de copii, o şcoală în care toţi participă şi sunt trataţi ca fiind la fel de importanţi. Astfel, odată cu includerea elevilor cu abilităţi diferite în clasele obişnuite din învăţământul de masă, creşte şi diversitatea nevoilor individuale de învăţare, iar pentru a face faţă, dascălii trebuie să înveţe să apeleze la tehnici noi, cu ajutorul cărora să poată asigura performanţe şcolare înalte pentru toţi elevii.

Bibliografie:

1. Ausubel, David; Robinson, Floyd, (1981), Învăţarea în şcoală, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
2. Davis, Gross, Barbara, (1993),"Collaborative Learning; Group Work and Study Teams din Tools for Teaching" în Oprea, Crenguţa-Lăcrămioara, 2003, Pedagogie. Alternative metodologice interactive, Ed. Universităţii Bucureşti.
3. Handrabura, Loretta, (2003), Învăţarea prin cooperare: ipoteze de lucru în Didactica Pro, Nr. 1(17)/2003, Politici educaţionale, Chişinău Oprea, Crenguţa-Lăcrămioara, 2006, Strategii didactice interactive, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
4. Johnson, D., Johnson, R.& Holubec, E. ,(1998), Cooperation in the classroom, Edina, MN: Interaction Book Company pe site-ul http://fp.uni.edu/rac/col/romania/8-clasificarea.htm.
5. Oprea, Crenguţa-Lăcrămioara, (2003), Pedagogie. Alternative metodologice interactive, Editura Universităţii Bucureşti, pe site-ul http://www.unibuc.ro/eBooks/StiinteEDU/CrengutaOprea/cap6.pdf

УДК 378. 147.34

Екатерина Сибова, старший преподаватель,

Комратский Госуниверситет. Республика Молдова

ДИСПУТ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Summury:

There has been a declining interest in the book, the printed word. Book for many young people become no longer in vogue. The younger generation is losing interest in reading. Market forms of mass culture - the mass media, show business, modern information technology - forcing the book is almost entirely occupied his spare time man, especially the youth.The book goes out of his personal life, leaving the family. Students read to the extent necessary. There is a situation that requires the intervention of the most active forms of work. Therefore it is necessary to conduct such training sessions on literature that would stimulate the student's interest in the book. In these lessons should instill in students the culture of

the senses, which is a prerequisite not only of high moral and spiritual activity, but also enhance cognitive abilities, scientific thinking.

В последнее время наблюдается падение интереса к книге, печатному слову. Книга для многих молодых людей стала уже не в моде. Молодое поколение теряет интерес к чтению. Рыночные формы массовой культуры - масс-медия, шоу-бизнес, современные информационные технологии - вытесняя книгу, практически полностью оккупировали свободное время человека, особенно молодежи. Книга уходит из личной жизни, покидает семью. Студенты читают в меру необходимости. Налицо ситуация, требующая вмешательства наиболее активных форм работы. Поэтому следует проводить такие учебные занятия по литературе, которые стимулировали бы у студента интерес к книге. На этих занятиях необходимо воспитывать у студентов культуру чувств, которая является предпосылкой не только высокой нравственности, духовной активности, но и активизации познавательных способностей, научного мышления. В настоящее время необходимость чтения книг предопределяется особенностями развития общества, возрастающей ролью научного творчества, превращением науки в производительную силу.

Умение видеть и слышать различные проблемы, степень самостоятельности при этом характеризуют творческое, новаторское отношение студентов к предстоящей сфере труда и деятельности. Такое отношение является важным условием подготовленности студентов активной к работе. Молодое поколение нужно готовить к самостоятельному решению возникающих проблем, осмысливанию возникающих ситуаций, применению своих знаний и умений в новых условиях, которые могут возникнуть в любой сфере деятельности и которые не всегда можно предусмотреть. При обучении юношей и девушек необходимо увеличивать степень внутренней активности умственной и практической деятельности. Необходимо, чтобы процесс усвоения знаний и формирования умений и навыков совершался через самостоятельные практические и умственные действия студентов. Нужно поставить студентов в такие условия, в которых не думать, не мыслить, не решать он не смог бы. Воспитывать у студента творческий подход к учебной деятельности – это залог его дальнейшего самоусовершенствования. Поэтому именно в университете необходимо воспитывать в них самостоятельность, активность, смелость в решениях, быстроту реакции, ответственность за свои поступки. Чтобы научить студентов решать проблемы, преподаватель, прежде всего, должен находить их и ставить перед ними. Это будет способствовать развитию мышления студентов.

Эффективность работы преподавателя литературы зависит не только от предполагаемого программой конкретного произведения, но и правильно выбранных форм и методов работы над ним. Время в университете – это важный период в жизни молодых людей. Здесь они не только приобретают знания, умения и навыки по избранной профессии, но и формируются как личности. Активизации творческого мышления студентов, пробуждению их интереса к предмету, развитию навыков аргументации, сопоставительного анализа, логического построения высказывания, самостоятельной работы с книгой способствует такая форма работы как литературный диспут. Диспут в переводе с латинского языка означает «разгадываю», «спорю». Диспуты воспитывают интеллектуальную личность, которая владеет творческими умениями и навыками в усвоении общечеловеческих ценностей, с быстрой и гибкой ориентацией в решении сложных жизненных проблем. Диспуты воспитывают активность и самостоятельность суждений студентов, приучают их глубоко и всесторонне оценивать различные события, проблемы, аргументировать свои высказывания. Участие в диспуте способствует развитию критического и логического мышления и культуры речи. Литературные диспуты готовят студентов к взрослой жизни, где их нравственное суждения станут опорой и основой взрослого нравственного поведения. Этот вид работы учит осмысливать и анализировать нравственный опыт поколений из жизни литературных произведений, критически осмысливать и анализировать собственные поступки, сверстников, однокурсников. В системе обучения диспуты несут для студентов большое воспитательное значение, развивая личностные качества: умение признавать свои ошибки, анализировать их, делать выводы; умение прощать и быть прощенным, понимать, что такое добро и зло, ответственность, долг, честь, достоинство, любовь и дружба, открытость, жалость и т.д. В последнее время, кроме диспутов, наиболее активно используются такие формы учебных занятий, как дискуссии, викторины, конференции, литературные турниры, игры, встречи с интересными людьми презентации с применениями музыки, видеоклипов, кадров из кино. Диспут является сложной формой проблемно-ценностного общения, которое способствует развитию социальной компетентности студентов, формирует мышление. Предметом диспута стараюсь выдвигать проблему, которая вызывает противоречивые суждения, решатся по-разному. На таких занятиях студенты высказывают различные точки зрения, убеждения, таким образом, создаю проблемную ситуацию. Решение проблемной ситуации, выход их нее зависит от многих факторов, среди которых и опыт решений, и склад характера,

и умение логически мыслить, и запас знаний, и умение самому себе задавать вопросы. Приступая к решению проблемной ситуации, студент сначала осознает ее, а затем принимает, старается найти решение, если это важно для него по каким-либо причинам: стремится узнать больше или понимает, что это понадобится в будущей работе, не хочет отстать от других и др. Конечно, хорошо, если стремление узнать больше – главный мотив, но преподаватель должен использовать и другие побуждения. Проблемная ситуация переводится в разряд уже известных положений, выход из которых ясен, если в самой ситуации есть что-то знакомое, за что можно зацепиться. Но для этого студент необходимо иметь некоторый запас знаний, ему нужно уметь сравнивать, сопоставлять, обобщать, расчленять, т.е. владеть основными операциями мышления. Диспуты формируют нравственные, волевые и другие положительные качества юношей и девушек. Во время таких занятий студенты учатся не только говорить убедительно и доказательно, но и слушать других, причем внимательно, быть корректными к своим. Диспут предполагает спор, столкновение иногда прямо противоположных точек зрения. Молодежь волнует многие вопросы: вопросы, счастье, взаимоотношение полов, проблемы «отцов и детей», построения правового демократического государства, социальное расслоение общества, экология и многое другое. Диспуты стимулируют самовоспитание, активность и самостоятельность суждений, инициативу, обогащают молодое поколение духовно, приучают их глубже вникать в морально-этические и политические проблемы, мотивы поведения своих сверстников, героев прочитанных произведений. Однако диспут будет иметь воспитательный эффект только при условии его тщательной подготовки. Необходимыми условиями для достижения наибольшей эффективности занятия- диспута по литературе являются:

1. Продумать тему диспута. Она должна быть острой, актуальной, проблематичной, значимой для студентов и сформулирована так, чтобы вызвать различные суждения, заключать в себе нравственную, эстетическую, политическую или другую проблему, будить мысль. Ни количество, ни тематика диспутов не могут быть регламентированы. Тематика литературных диспутов зависти от круга читательских интересов студентов и программы по литературе.
2. Диспут должен быть действительно творческим обсуждением. Чтобы получилось настоящее обсуждение, студенты должны хорошо знать содержание произведения, быть искренними и активными.
3. Диспут требует определенной подготовки: серьезных знаний художественного текста, обучение культуры полемики, читательских умений, высокой эрудиции во многих сферах. Это всегда импровизация, которая требует от преподавателя быстрой реакции, умения мгновенно найти нужное решение.
4. Необходимо заранее определить систему вопросов. Вопросы должны быть проблематичного характера, чтобы вызвать разные суждения.
5. Студентов следует заранее ознакомить с темой диспута и вопросов к нему, для того, чтобы они мели возможность предварительно обдумать их и хорошо подготовиться к обсуждению и спору.
6. Желательно дать рекомендательный список литературы.

Диспут начинают так, чтобы сразу заинтересовать аудиторию, а интерес могут вызвать: 1. яркое вступительное слово преподавателя или ведущего; 2. чтение отрывков, афоризмов, изречений; 3. высказывания классиков, современников; 4. аргументированные выступления двух или даже трех спорящих сторон; 5. данные социологического опроса по проблеме.

К примеру, большое воспитательное значение при изучении творчества В.Астафьева может иметь обсуждение со студентами произведения «Царь-рыба». Работа над данной книгой, считаю, может иметь немаловажную роль в нравственном воспитании молодежи. Изучение этого произведения дает возможность не только обогатить студентов приобщением к творческому миру чрезвычайно самобытного писателя, но и обратиться к важнейшим нравственным проблемам, от решения которых зависит формирование человека и гражданина. В центре повествования в рассказах «Царь-рыба» - взаимоотношения человека с природой. Отношение к природе у писателя – показатель духовности и самый существенный критерий нравственной оценки человека. Все остальные качества личности выстраиваются в зависимости от этого показателя. Дискуссию начинаем, вспомнив, в каких произведениях высказаны взаимоотношения человека и природы. Целенаправленно влияю на ход диспута, чтобы студенты вспомнили знаменитое высказывание Базарова: «Природа – не храм, а мастерская». С его помощью беседа направляется в проблемное русло, задаю вопрос: « Как все- таки обстоит дело: природа- храм или мастерская? Как вы считаете?» Студенты обращаются к фактам нашей действительности, к фактам, доказывающим, как далеко мы ушли по дороге от храма к мастерской. Стараюсь улавливать нюансы в настроении и поведении студентов, тактично даю возможность выслушать различные точки зрения, направляю усилия спорящих на разрешение основных вопросов

диспута, не позволяя отклоняться от проблемы. Ни в коем случае не прерываю выступающих и не даю оценочных суждений их выступлениям. Для обсуждения данного произведения предлагаю следующие вопросы:

1. Зачем нам дорога, которая не ведет к храму? Что думаете по этому поводу вы?

2. Как показывает В.Астафьев человека и природу в ситуации прямого столкновения?

3. Что объединяет Дамку, Грохотало, Командора, Утробина?

4. Существует ли связь между такими событиями, как гибель Тайки и гибель Утробина?

5. За что наказан Гога Герцев? Согласны ли вы с мнением автора?

6. Как вы думаете, можно ли считать Акима положительным героем?

7. Как относятся артельщики к старикам и детям?

В предлагаемом мною списке вопросов не все можно отнести к разряду дискуссионных. Однако работа только с дискуссионными вопросами (как, например, № 1, № 5, № 60 не дает студентам полного представления об обсуждаемом произведении, не позволяет ненавязчиво подвести студентов к обсуждению основных проблем.

При проведении диспута особое внимание уделяю заключительному слову, которое не должно носить формальный характер. Заключительное слово должно быть:

1. ярким и убедительным;
2. указывать на верное решение данной проблемы;
3. опираться на наиболее интересные выступления членов диспута.

Неравнодушное, эмоционально окрашенное заключительное слово может стать основным моментом в работе студентов по самовоспитанию, стимулировать стремление проанализировать свои взгляды и убеждения, серьезно подготовиться по другой проблеме. Диспут завершаю словами, которыми заканчивается произведение В. Астафьева: «Все течет, все изменяется – свидетельствует седая мудрость. Так было. Так есть. Так будет. Всему свой час и всякому дулу под небесами:

Время родиться и время умирать;

Время насаждать и время строить;

Время убивать и время исцелять;

Время разрушать и время строить;

Время плакать и время смеяться;

Время стенать и время плясать;

Время разбрасывать и время собирать камни…

Время любить и время ненавидеть;

Время войне и время миру.

Так что я ищу? Отчего мучаюсь? Почему? Зачем? Нет мне ответа».

Высокая набатная тональность финала воспринимается студентами как призыв, как обращение к совести.

Диспут по данной теме ориентирован на общий кругу чтения студентов, на знание произведения В.Астафьева «Царь-рыба» и затрагивает проблемы нравственного характера. Книга В.Астафьева «Царь-рыба» объемна. Учитывая напряженность учебной программы, студенты готовились по вопросам, главам и направлениям:

1. Чем интересен рассказ «Уха на Боганиде?

2. Что нравственно и что безнравственно (на материале характеров Акима и Гоги Герцева)?
3. Истоки зла и жестокости
4. Образ автора в книге. Изобразительная сила его книги
5. В какой мере научно-технический прогресс влияет на природу и душу человека? Опасны ли эти изменения?

За 2-3 недели до диспута в аудитории вывешиваю объявление. Его содержание должно привлечь внимание студентов, вызвать интерес к диспут, желание подготовиться к нему, чтобы принять в нем участие. Например, много у В.Астафьева мудрых мыслей, выстраданных наблюдений за жизнью, людьми: «Дети – это наш суд на миру, наше зеркало, в котором совесть, ум, честность, опрятность нашу – всю наголо видать. Дети могут нами закрыться, мы ими - никогда».

Чтобы придать встрече особый эмоциональный настрой один из студентов начинает диспут со вступительного слова: «Время - драгоценный дар. На Земле до сих пор существовало более 800 поколений. Первое 650 из них жили в пещерах, лишь 70 последних поколений умели писать и только последние 6 – после изобретения печатного станка – умели читать (имеется в виду чтение как явление массового порядка). Бурные перемены со все увеличивающейся скоростью непрестанно обновляют облик планеты. Новый век умнее, надежнее, комфортабельнее прежнего. А вот меняется ли сам человек? В век научно-технической революции, не утрачивает ли человек духовных ценностей, накопленных человечеством? Не становится ли он под влиянием развития науки и техники сухим рационалистом? Так же ли он мыслит и чувствует, как в минувшие времена?»

Комментируя высказывания студентов, надо сказать о том, что в конечном итоге жизнь измеряется не количество прожитых лет: 28 лет прожил человек или 80 – все равно мало. Важно, сколько за это время успел, зачем жил: 25 лет прожил Н.А. Добролюбов, 27 – М.Ю. Лермонтов, 28- Д.И. Писарев, 37 – А.С. Пушкин. Затем, обращаю внимание студентов на вопросы, поставленные в объявлении, предоставляю им возможность высказать свое мнение. Обсуждение вопросов происходит как естественное продолжение начатого разговора. Спор разгорается вокруг понятий добра, чести, гражданственности, патриотизма, которые, по мнению участников диспута, должны быть присущи людям всех времен. Задача преподавателя – умело и ненавязчиво направлять ход диспутов нужное русло, подвести итог обсуждению.

CZU 316.472.4: 37

Maria Ianioglo, dr-d., lector superior,

Universitatea de Stat din Comrat. Republica Moldova

VALENȚELE EDUCOGENE ALE MEDIULUI MULTIETNIC

Abstract

In this article the importance of assertive communication in multi-ethnic environment and polyculture is presented. And also from this perspective the importance of assertive communication competence training is considered. Intercultural education is a response to contemporary cultural pluralism. The research included emphasizing cohesion coefficient of groups with the test guidelines - cultural values. It describes the main trends highlighted in the cultures examined and models: traditional culture, modern culture and dynamic development of different ethnic cultures.

Fiecare individ într-un fel aparte este considerat subiectul creator al propriei culturi naționale, dar şi al culturii popoarelor şi națiunilor cu care vine în contact în spațiul său de existență socială. Raportată la educație, cultura este semnificativă datorită faptului că identitatea fiecărui individ se formează şi se dezvoltă prin educație şi poate fi realizată prin acțiuni orientate spre cunoaşterea ambianței sociale mai apropiate şi, în acelaşi rând, mai îndepărtate, vizavi de pozitivitatea propriilor atitudini raportate la alteritate. Formarea competențelor comunicative la studenții din mediul multicultural are suficiente repere teoretice, legislative şi normative.

Multiculturalitatea, conform lui G,Gay, poate fi aplanată prin analiza educației din perspective multiculturale, această acțiune trebuind să decurgă din analiza şi înțelegerea diversității culturale a unui popor în raport cu altul şi chiar a celei din interiorul fiecărui popor, pluralismul cultural fiind o sursă de îmbogățire a trecutului, a prezentului şi a viitorului (J. Banks, W.Gudykunst, A. Lijphart, - SUA; Marc-Andre Bloch, C. Camilleri, C. Clanet, P.Dasen, F. Ouellet - Franța; L.Boia, S. Chelcea, T. Cozma, C.Cucoş, M. Mudure - România).

În viziunea lui C. Cucoş, persoana care pătrunde într-un alt orizont cultural se va vedea confruntată cu un alt sistem de percepție a realului, cu un ansamblu de viziuni culturale specifice timpului şi spațiului, cu un

mod diferit de relaționare. În situația creată, trebuie să se exploreze simbolurile comune, elementele culturale asemănătoare care fac breşă şi pot facilita „trecerea” dintr-o lume (cu valorile ei) în alta, mai bogată şi mai permisivă la valori eterogene. Pentru o înțelegere mutuală a situației educaționale, este necesară o negociere a sistemului de referințe comune între partenerii corelaționali. Elementele comune se pot converti în suporturi pentru catalizarea procesului de integrare [5].

Determinat de nevoile sale de trai, omul a adus o serie de modificări mediului natural şi a amplificat potențialul acestuia cu valențe artificiale, obiectivate în construcții de uzine, fabrici de tot felul, centrale nucleare etc., precum şi de producerea armelor chimice, biologice, atomice etc. În concepția contemporană, mediul ecologic îşi extinde sfera de cuprindere, incluzând şi preocuparea pentru asigurarea condițiilor psihosociale favorabile vieții. Este cunoscut că şi în mediul psihosocial poate apare poluarea psihosocială şi morală, obiectivându-se în dezordinea socială, în vicierea relațiilor sociale interpersonale (neîncredere, ură, tensiuni sociale etc.) şi în vicierea comportamentului oamenilor (violență, infracțiuni etc.). Mediul social este o rezultantă a nivelului de dezvoltare socială. El înglobează totalitatea condițiilor economice, politice şi culturale cum sunt factorii materiali, diviziunea muncii, structura națională şi socială, organizarea politică, cultura spirituală, conştiința socială etc., care îşi pun amprenta asupra dezvoltării psihice. Acțiunea lor poate fi directă prin modificările ce le declanşează în cadrul psihicului uman şi indirectă, prin influențele şi determinările ce le are asupra acțiunii educaționale.

După cum afirmă S.Cristea, *mediul psihosocial* este ansamblul de condiții social-spirituale al persoanelor, cuprinzând relațiile interpersonale, statusurile psihosociale realizate de persoane, idealurile şi comportamentele lor colective, modele de comportament proiectate, complexul de norme şi valori şi procesele psihosociale ce le generează [4, p. 302].

I. Nicola defineşte *mediul educativ* ca „ansamblu al influențelor sociale”, care se exercită asupra instituțiilor de educație şi asupra dezvoltării fiecărui membru al societății. Aici se cuprinde marea diversitate a aspectelor vieții economice, politice, culturale etc. ale unei societăți, iar impactul lor cu educația este nu numai o problemă pedagogică, dar şi de sociologie a educației, iar *mediul educogen* - ansamblu al factorilor şi condițiilor psihosociale, care sunt capabile să genereze efecte educative pozitive şi ca urmare la realizarea valențelor educogene[7, p.85].

În condițiile impuse de societatea contemporană prioritare nu se atribuie informațiilor pe care le pot asimila cei supuşi procesului educațional, ci competențelor cu valențe formativă, care să permită individului să facă față necesităților actuale şi viitoare ale societății. Dat fiind faptul că omul este o ființă bio-psiho-socio-culturală, competențele comunicative dețin un loc prioritar în formarea şi afirmarea întregii personalități.

Educația în mediul multicultural şi multietnic include orientarea socială utilă, relațiile interindividuale şi sociale din perspectiva dezvoltării personalității prin integrarea într-o societate democratică; individualizării instruirii; cultivării şi realizării vocațiilor caracteristice fiecărui individ, profesionalizarea flexibilă prin asigurarea caracterului permanent al educației; stimulării potențialului creativ; educării spiritului de cooperare, a empatiei şi toleranței.

“Privilegiul" instituției de învățământ, în sensul dat, se explică prin faptul că, după componența să, aceasta deseori este multinațională (găgăuzi, moldoveni, ruşi, ucraineni, bulgari, etc.), iar într-un colectiv tânăr pot fi remodelate mai uşor trăsăturile necesare. Important este şi climatul moral-psihologic al mediului studios. Urmează să orientăm activitatea în direcția sporirii calității culturii comunicării întregului colectiv de tineri, aceasta presupunând un lucru individual şi diferențiat destul de amplu. Dar numai prin adunări, conferințe, convorbiri despre prietenia dintre popoare nu poate fi ameliorată situația, chiar dacă şi asemenea activități sunt binevenite. O condiție de esență o vedem, în primul rând, în creşterea nivelului general de cultură a tinerilor, care ar include şi educația civică şi morală. Actualmente devine tot mai importantă responsabilitatea morală, poziția socială a cadrului didactic. Exemplul personal al maturilor le educă tinerilor sentimentul de respect față de alte națiuni şi culturi. Anume în instituțiile de învățământ ei asimilează conținutul unor astfel de noțiuni ca *național* şi *universal*, interacțiunea dintre diverse culturi, limbi etc. Cultura organizațională într-o instituție de învățământ cu reprezentanți ai diferitelor culturi presupune stabilirea obiectivelor educaționale şi crearea unei zone de confort psihologic, prestarea serviciilor educaționale efectuându-se în baza unor valori prioritare şi comune pentru toți. Este dificil să valorifici capacitățile unui grup format din tineri de diverse naționalități, cu deprinderi, atitudini diferite, un grup, deseori, conservator în convingerile sale[1].

Educația dintotdeauna a avut o dimensiune axiologică de difuzare culturală, de a propaga un şir de valori, care se transmit din generație în generație şi constituie patrimoniul de aur al unui popor sau chiar al întregii umanități. În acest context, este de remarcat definiția umanității prin trei valori:

- funcționalitatea pe care o exercită: valori-scop (cunoştințe, moralitate, cooperare) şi valori- mijloc (deprinderi, autonomie intelectuală, capacitate de evaluare şi autoevaluare);
- validitatea temporală: fundamentale (valabile de-a lungul istoriei) şi circumstanțiale;
- gradul de concretitudine a valorilor: abstracte (binele, frumosul), concrete (drepturile omului).

O educaţie concepută din perspectiva interculturală va resemnifica relaţiile dintre instituţie de învăţământ şi alte spaţii educative; ea va depăşi zidurile instituţiei de învăţământ, prelungindu-se şi insinuându-se în activităţile informale. Obiectivul principal al educaţiei interculturale rezidă în pregătirea persoanelor pentru a percepe, accepta, respecta şi a experimenta alteritatea. Între educaţia multiculturală (termen folosit în Marea Britanie, Australia, rapoartele OECD, urmându-se practica ţărilor de limbă engleză) şi cea educaţia interculturală (termen utilizat de Consiliul Europei sau de ţările de limbă franceză) există cele mai evidente suprapuneri teoretice şi acţionare; diferenţierile între cele două concepte sunt uşor vizibile, decodificabile la o analiză lexicală simplă, de suprafaţă chiar, a conotaţiilor semantice al celor două prefixe (inter şi multi). Astfel, multiculturalismul reprezintă descrieri statice de situaţii (societăţile pot fi multiculturale, un grup de tineri poate avea o compoziţie multiculturală), propunând măsuri care să permită coexistenta pluriculturalismului, în timp ce interculturalismul accentuează schimbul, dinamismul relaţionării diferitelor culturi. Educaţia interculturală - un răspuns la pluralismul cultural contemporan; multiculturalismul european este o bogăţie potenţială, cu condiţia să nu diminueze sau să anuleze identitatea fiecărei culturi, etnii, şi se poate converti într-un veritabil interculturalism. Acesta din urmă reprezintă un principiu care vizează instaurarea modurilor de comunicare, de schimb, de conexiune între multiplele modele culturale, punând în relaţie şi în egalitate moduri de gândire şi coduri expresive diferite, prin potenţarea conştiinţei de contrast. Însăşi conştiinţa identităţii etnice se fortifică prin depăşirea mediului etnic ale cărui valori cu greu mai pot fi percepute în propria cultură. Cantonarea statică în interiorul unei singure culturi nu face decât să sărăcească însăşi cultura respectivă. „Se poate spune - găsim într-un document UNESCO „Cultures" (1977) - că o bună educaţie culturală trebuie să permită persoanei a transcende aspectele culturii sale, percepute ca fiind limitative, şi a pune în libertate aspiraţiile care sunt paralizate ca într-o cămaşă de forţă.

În vederea identificării coeficientului de coeziune a grupelor, ne-am propus în cadrul etapei de constatare a experimentului pedagogic să aplicăm testul orientărilor cultural-valorice. Studenţii care au participat la studiul experimental sunt reprezentanţi ai diferitor etnii şi trăiesc în medii culturale diferite. Eşantionul este compus din moldoveni, ruşi, găgăuzi şi bulgari. Mai mult de 2/3 dintre subiecţii cercetaţi sunt reprezentanţii etniei găgăuze. Totodată datele obţinute arată ponderea etniei bulgare (10,8%- anul I, 7,4%- anul II) şi a celei moldave (8,4%- anul I; 4,9%-anul II). Ţinem să menţionăm că etnia rusă este de asemenea cu o pondere sporită (Anul I Anul II) vizavi de celelalte etnii. Etnia ucraineană a fost reprezentată prin 2,4 % anul I şi 8,6 %-anul II. Au participat la studiu doar un uzbec şi un armean, ambii fiind studenţi ai anului I.

Cercetarea noastră a inclus relevarea coeficientului de coeziune a grupelor prin aplicarea testului orientărilor cultural-valorice. Testul dat nu este unul de personalitate, ci a fost destinat pentru determinarea tendinţelor principale în dezvoltarea culturi**lor** examinate şi evidenţierea a 3 modele: cultura tradiţională, cultura modernă şi cultura dezvoltării dinamice la diferite etnii. Rezultatele obţinute sunt prezentate în fig. 1,2,3 de mai jos:

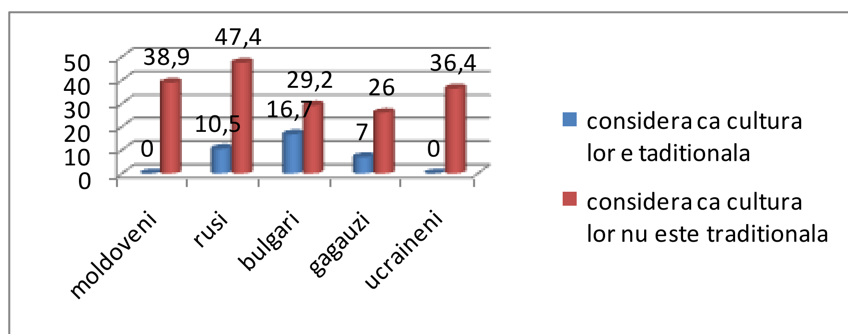


Fig. 1. Finalităţi sintetizatorii ale variabilei „cultura tradiţională", în %

Cultura tradiţională se caracterizează prin orientarea unui interes sporit pentru istorie. Adepţii acestei culturi percep natura ca fiind o eterna taină a existenţei, care nu poate fi cunoscută şi de aceea nici nu tind spre descoperirea ei. Individul uman este văzut ca o fiinţă dependentă de mediul social apropiat. O semnificaţie deosebită se acordă relaţiilor din familie, apartenenţei religioase. Aici nu este loc pentru libertatea interioară a individului, acţiunile şi chiar gândurile lui fiind permanent sub controlul societăţii. Luarea deciziilor este un proces colectiv şi rezultatul lui depinde de hotărârea persoanelor mai în vârstă. Doar 16,7% dintre studenţii bulgari au o asemenea viziune asupra culturii lor, studenţii ruşi cu aceeaşi abordare faţă de cultura lor constituie a zecea parte şi doar 7% dintre studenţii găgăuzi sunt de părerea că cultura lor e preponderent tradiţională, dar absolut tradiţională îşi consideră cultura să doar 0,6% dintre studenţii găgăuzi. În schimb, este evidentă poziţia inversă: aproape ½ (47,4%) dintre studenţii ruşi sunt de părere că cultura rusă nu este tradiţională, aceeaşi

părerea despre propria cultură o au mai mult de 1/3 studenți moldoveni (38,9%) şi ucraineni (36,4%) şi mai mult de ¼ studenți bulgari (29,2%) şi găgăuzi (26%)

Cultura modernă se caracterizează prin orientarea individului uman spre prezent, evenimentele actuale. Oamenii încearcă să conviețuiască în armonie cu natura, s-o ocrotească. Firea umană este percepută ca fiind un fenomen contradictoriu. Ființa umană, drepturile ei, autorealizarea şi autoactualizarea ei reprezintă valorile primordiale ale acestei culturi. Relațiile umane sunt determinate de statutul şi rolul pe care-l ocupă persoana în sistemul social. Relațiile de prietenie se formează lent, deosebindu-se prin profunzime şi devotament. Societatea tinde să regleze comportamentul uman prin intermediul moralei, normelor etice, regulilor. Luarea deciziilor personale se realizează prin coordonarea trebuințelor, intereselor şi planurilor de viitor cu grupul, familia, colectivul de muncă. Pentru activitatea să omul tinde să primească o recompensă morală şi nu materială.

Majoritatea studenților cu apartenență la cultura rusă (79%) consideră că această descriere corespunde culturii lor (5,3% sunt de părere că e absolut moderna), aceeaşi părere despre culturile lor o au în jur de jumătate dintre studenții bulgari (54,1%) şi găgăuzi (47,5%), dintre studenții găgăuzi 0,6% consideră cultura lor absolut moderna. Menționăm, totuşi, că 3,5% studenți găgăuzi consideră că cultura lor nu este deloc modernă. Ca este modernă cultura lor consideră doar 33,4% studenți moldoveni (11,1% moldoveni o consideră absolut modernă) şi 36,4% studenți ucraineni.

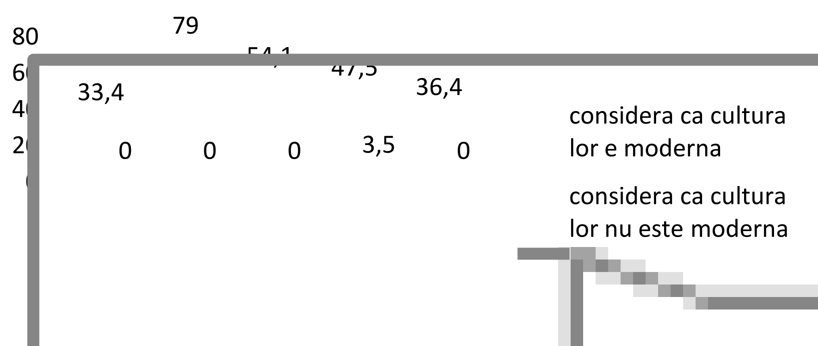


Fig. 2. Finalități sintetizatorii ale variabilei „cultura modernă”, în %

Cultura dezvoltării dinamice se caracterizează prin orientarea individului uman spre viitor, spre obținerea rapidă a unor realizări semnificative. Oamenii îşi proiectează planurile de scurtă durată pentru a fi realizate în termeni cât mai restrânşi. Sloganul acestei culturi este „timpul costă bani”. Aici natura nu mai constituie o enigmă. Dat fiind faptul că viața reprezintă problema fundamentală, natura este ceea care ar trebui să se supună omului.

Toate tainele ei trebuie să fie descoperite, iar legile dezvoltării ei – stabilite şi descrise. Misiunea omului pe pământ constă în dirijarea naturii. Firea umană este liberă, cultivându-se individualitate, independența față de mediul social. Luarea deciziilor are loc în mod independent. Prioritatea se acordă intereselor şi valorilor personale. În comunicare oamenii sunt deschişi, liberi, ghidați de egalitatea în relațiile sociale, şi nu ierarhia din cadrul lor.

Valoarea socială unanim acceptată o constituie oferirea de posibilități pentru autorealizarea fiecărui dintre membrii ei. Pivotul controlului social nu-l mai constituie morala, ci legitatea, caracterul inevitabil al pedepsei, obligativitatea recompensei materiale. Adepții acestei culturi sunt concentrați asupra activității, adesea oferindu-se ei în mod conştient ca jertfă. Activitatea de succes este mai întâi de toate una care presupune o recompensă materială.

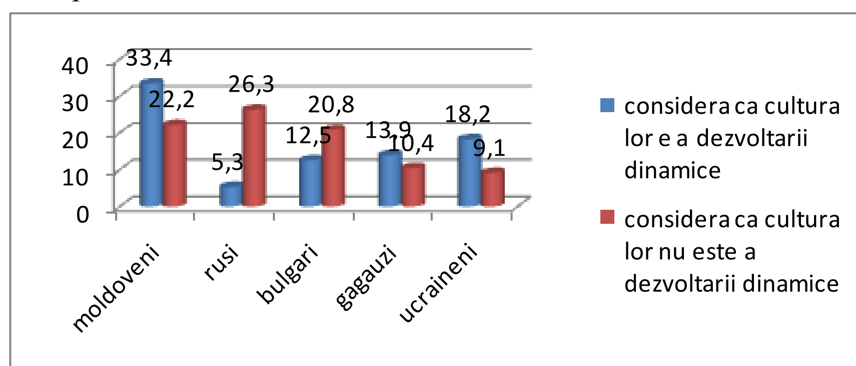


Fig. 3. Finalități sintetizatorii ale variabilei „cultura dezvoltării dinamice”, în %

Studenții moldoveni sunt cei care în mare parte (33,4%) apreciază în aşa mod cultura lor, au aceeaşi viziune 18,2% ucraineni, 13,9% găgăuzi (0,6% dintre studenții găgăuzi consideră că cultura lor este în exclusivitate de acest tip), 12,5% bulgari şi doar 5,3% ruşi. Categoric nu acceptă faptul că cultura lor ar putea fi a dezvoltării dinamice 26,3% ruşi, 22,2% moldoveni, 20,8% bulgari, 10,4% găgăuzi şi 9,1% ucraineni.

Deci, putem concluziona că preponderent modernă îşi consideră cultura națională 79% ruşi, 54,1% bulgari, 47,5% găgăuzi şi 36,4% ucraineni. În ceea ce priveşte studenții moldoveni 1/3 dintre ei consideră că cultura moldovenească este preponderent modernă, iar altă 1/3 – cultura dezvoltării dinamice.

Majoritatea respondenților apreciază diferit cultura lor. Studenții moldoveni sunt cei care în mare parte (33,4%) apreciază în aşa mod cultura lor, au aceeaşi viziune 18,2% ucraineni, 13,9% găgăuzi (0,6% dintre studenții găgăuzi consideră că cultura lor este în exclusivitate de acest tip), 12,5% bulgari şi doar 5,3% ruşi. Categoric nu acceptă faptul că cultura lor ar putea fi a dezvoltării dinamice 26,3% ruşi, 22,2% moldoveni, 20,8% bulgari, 10,4% găgăuzi şi 9,1% ucraineni.

Preponderent modernă îşi consideră cultura națională 79% ruşi, 54,1% bulgari, 47,5% găgăuzi şi 36,4% ucraineni. În ceea ce priveşte studenții moldoveni 1/3 dintre ei consideră că cultura moldovenească este preponderent modernă, iar altă 1/3 – cultura dezvoltării dinamice.

Prin urmare în mediul multietnic comunicarea interpersonală suportă modificări. Aceste modificări reflectă specificul şi particularitățile mediului academic multietnic.

Competența comunicativă asertivă într-un mediul multietnic va respecta specificul culturii multietnice a studenților. Premizele dezvoltării competenței de comunicare asertivă la studenții din mediul multietnic se axează pe cooperarea studentului cu mediul socio-cultural, atitudinea față de sine, cooperarea studentului cu semenii şi cu cadrele didactice.

Analiza rezultatelor obținute şi interpretarea datelor în cercetare demonstrează că în condițiile mediului multietnic pentru sporirea eficacității comunicării şi pentru a-i reda caracter asertiv e necesar de organizat activități curriculare special organizate şi extracurriculare de formare a competenței de comunicare asertivă.

În condițiile mediului multietnic, specific pentru comunicarea interpersonală, organizarea comunicării asertive şi a interacțiunii studenților trebuie să fie bazată pe interculturalitate, cooperare şi acceptare.

Referințe bibliografice:

1. Antonesei L., Paideia. Fundamentele culturale ale educației, Editura POLIROM, Iaşi, 1996.
2. Bolboceanu A.G., Cultură şi Comunicare. // Educația interculturală în Republica Moldova. Chişinău, ARC, 2004.
3. Călin Marin, Teoria educației: Fundamentarea epistemică şi metodologică a acțiunii educative, ALL, Bucureşti, 1996.
4. Crisrea S., Dicționar de termeni pedagogici, Editura Didactică şi Pedagogică, RA-Bucureşti, 1998.
5. Cucoş C., Educația. Dimensiuni culturale şi interculturale, Editura POLIROM, Iaşi, 2000.
6. Guțu V., Muraru E., Dandara O., Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățămîntul universitar. Ghid metodologic, USM, Chişinau, 2003.
7. Nicola I., Tratat de pedagogie şcolară, Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., Bucureşti, 1996.

CZU 821.163.2 Sulacov

Alexandru Burlacu, doctor habilitat, profesor

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”. Republica Moldova

TEHNICA JURNALULUI ÎN ROMANUL LUI IOAN SULACOV

Summury:

Sulacov John's novel Diary about a hungry is centered around a case and literature related to "cases of life." "The Diary" is interesting, at first, by the structure of humanity, the autobiographical elements, the tragic experiences of a young authenticity ghost fight hunger in the background of a total misery.Vania protagonist, is a sentimental romantic in the senior year in the three homelessness in Bucharest, in fact the trivial cases, is an introspective spirit, of any fact "extract" suffering and to "commit to paper." Intermittent notes are kind of confessions adventure combined with a knowledge and delight the problem of other life situations.The novel is not without some pretentious and has many places common interest and historical documents.

În spațiul literar basarabean din anii ’30, *Însemnările unui flămând* de Ioan Sulacov [1] este primul şi cel mai neaşteptat roman. Redactat în 1934 şi susținut de P. Istrati, I. Minulescu, E. Lovinescu, D. V. Barnoschi, N. Pora ş. a., vede lumina tiparului abia în 1937. Romanul are forma unui jurnal intim şi constituie un prilej bun de discuții. Liubomir Uzunov, un publicist bolgrădean, consideră că ceea ce-i scade întrucâtva din valoarea

romanului „este forma de notițe zilnice în care nu prea se scrie un roman” [2, p. 32]. Tocmai aceste notițe zilnice pentru Iacob Slavov, un eseist cu vocație şi poet de notorietate locală, ar exprima „un avantaj al tehnicii de expunere (…), unde autorul este liber să întrerupă acțiunea convenabil şi să lase pe eroul său să povestească mereu la persoana întâi” [3, p. 32]. Mai mulți critici ai epocii au receptat romanul ca pe o scriere de modă nouă, dar în acelaşi timp, i-au căutat modelele artistice la Panait Istrati, Knut Hamsun, V. Fink, G. Acsinteanu. Dintre basarabeni doar Iacob Slavov, un critic cu vocație, e mai receptiv la structura intimă a romanului, susținând că „tema romanului de față se deosebeşte de temele lui Panait Istrati” şi „însemnările” se „apropie mai mult de ale lui F. Dostoievski” [3, p. 31]. Este adevărat, apropierile se fac în baza „psihologiei insului neorganizat”.

Romanul lui I. Sulacov are în centru un caz şi ține de literatura „dosarelor de existență”. „Însemnările” interesează, mai întâi, prin structura omenescului, prin elementele autobiografice, prin zguduitoarea autenticitate a trăirilor unui tânăr cu prenume de minoritar – Vania – care este şi **protagonist** şi **narator**. Subiectul romanului este elementar, reprezentând scene de luptă cu fantoma foamei desfăşurate pe fundalul unei mizerii totale. Vania, un sentimental romantic în ultimul an de liceu, părăseşte Bolgradul, un orăşel murdar, afectat de crize, cu o lume tristă, copleşită de sărăcie, şi pleacă la Bucureşti în speranța de a găsi de lucru. El are nevoie de bani pentru a-şi salva mama bolnăvicioasă, dar şi iubirea candidă, pe frumoasa Natalia, pe care o vrea de soție. În cele trei vagabondaje la Bucureşti, de altfel cu multe cazuri banale, Vania, spirit introspectiv, din orice fapt „extrage” suferințe şi le „aşterne pe hârtie”. Însemnările intermitente sunt un fel de spovedanii conjugate cu aventura cunoaşterii şi voluptatea problematizării a unei sau altei situații de viață. Nu fără oarecare prețiozitate şi într-un stil cu multe locuri comune şi carențe este verbiajul monologat al tânărului în luarea oricărei decizii. Iată, spre exemplu, cum este relatată incertitudinea unei stări: „Nu sunt bun nici pentru birou, nici pentru atelier… Mă simt jumătate de om. Să urmez mai departe la liceu, n-am cu ce; să stau fără nici un rost, nu pot: am să mor de foame. Şi apoi pot eu ucide pe biata mamă cu situația mea mizeră?

Mama se uită la mine, tristă, în fiecare zi. Citesc în ochii ei o dragoste adâncă, fără margini: o dragoste sinceră. Parcă îi aud gândurile: „Copilul meu nu e în stare de nimic; va pieri ca un cerşetor… în zi fără noroc l-am dat lumii”… Să plec? Dar cum? Cum să plec? Cum să părăsesc aceste locuri? Unde să mă duc? La cine? Cum să plec, când, după asta, n-am să mai văd ochii cei albaştri, deasupra cărora valuri de bucle blonde se odihnesc?…” [1, p. 8].

Ca în orice roman al autenticității trăiriste, Vania e un intelectual cu probleme de conştiință, analizându-şi cu luciditate suferința dedublării: Inima mea este câmp de luptă între doi duşmani. Două forțe se zbat în mine. Orice lovitură a lor îmi produce durerea: taie din carnea mea, din nervii mei… Una vrea să mănânce, să-şi asigure existența oriunde, chiar departe de aici, departe de tot ce mi-e drag şi scump, numai să îndure nevoile vieții. Cealaltă forță vrea să rămână aici, cu strângerea de inimă ce mă apasă. Foamea se luptă în mine cu mila şi dragostea. Cine va învinge, nu ştiu” [1, p. 9]. Şi mai departe: „Oamenii sunt mulți, suflete multe şi fiecare suflet este o lume. Asta o cunosc foarte bine. Sufletul meu îmi este cel mai bun exemplu. În el nu sunt numai eu singur, stăpân, căci simt că sute de oameni vorbesc şi se ceartă în mine, fără ca eu să-i pot astâmpăra” [1, p. 56-57].

Torturat de mobilul fiziologic sau psihologic, personajul – narator nu este în posesia unui limbaj evoluat, dar analiza calvarului cu mărunte gânduri şi rememorări involuntare, precum şi conştientizarea lor în momentul retrăirii trecutului şi scrierii romanului e pe potriva vârstei, a experienței de viață a unui inadaptabil. O calitate a personajului – narator e că el are darul observatorului. Trăind intens situațiile – limită, el reflectă oarecum asupra condiției sale de observator şi narator: „E prea sfâşietor să stai alături de o ființă care îți întruchipează toate visurile, iar gândul să-ți țeasă idei de despărțire. E prea amar, sunt momente lungi cât veacul, grele şi înăbuşitoare pe care le trăiesc azi. Ea nu ştie nimic! Ce bizar!… O lume de suferințe se zbate în om şi nimeni nu le poate vedea. Taina lor nu poate s-o ştie altul.

Natalia nu ştie că toate gândurile mele zboară în tot timpul la ea, că orice vorbă şi orice gest al ei se oglindesc adânc în sufletul meu” [2, p. 10]. Oricum, privindu-se din exterior, naratorul nu mai are, ca în marea majoritate a romanelor basarabene, statutul demiurgului omniscient şi omniprezent.

Aşadar, un important însemn al romanului ține de personaj. Personajul nu mai este o marionetă în mâinile autorului. Interesante într-un sens sunt meditațiile de la începutul romanului: „Omule, bietule om, joc de marionete în mâinile propriilor tale gânduri!” [1, p. 12]. Autodefinirea personajului – narator constituie o față a romanului de analiză. Personajul – narator se află în centrul romanului, în mijlocul lumii evocate şi pe care o reflectă, bineînțeles, prin prisma intereselor sale. Vania, aidoma lui Ştefan Gheorghidiu sau în linia lui Fred Vasilescu, reflectă lumea din punctul său de vedere. Personajul – narator se contemplă, se autoobservă, cercetează pe ceilalți, alimentându-şi subiectivitatea din orice fapt, din orice gest, din orice stare de spirit, iar toate aceste favorizează procesul de subiectivizare a notaților. De aici şi o altă percepere a timpului şi a vieții la I. Sulacov, care în gura lui Vania pune mare valoare pe simțire şi „trăire” – „viața se simte nu se judecă” [1, p. 15]. Din păcate, simțirea interioară este condensată într-o relatare telegrafică. Unele stări sunt mai mult declarate şi mai puțin trăite. Vania, aidoma personajelor camilpetresciene, are, subliniem, mărunte cazuri de conştiință,

dar, desigur, fără complexitatea analitică a acestora. Dimpotrivă, la I. Sulacov mobilul psihologic e înlocuit cu cel fiziologic. Mai bine spus, elementul fiziologic predomină asupra celui psihologic.

Trăirea în noua structură a romanului este decisivă. De aici, în consecință, şi modificarea în raportul romancierului cu lumea romanului. În noul tip de roman autorul îşi are „ambasadorii", „reflectorii" sau „măştile" sale. Spre exemplu, la Camil Petrescu e cazul cu Ladima. În romanul lui I. Sulacov înregistrăm mai multe fapte de acest ordin. Astfel, elementul autobiografic transpare la Sulacov sub înfățișarea câte unui personaj: Emil, scriitorul, spre exemplu, sau alt coleg de breaslă sau de vagabondaj. Referindu-se la acest substrat autobiografic, publicistul D. Vasiliu Barnoschi se întreba în prefața „însemnărilor": „Dacă este autobiografie, autorul are darul de a face adevărul, verosimil. Lucru mult mai greu decât socotesc acei ce n-au încercat să scrie. Dacă este o închipuire autorul a creat operă de ară literară. Şi într-un caz şi în celălalt, izbutirea domnului Sulacov este surprinzătoare, fiindcă nu-i ticluită cu iscusință scriitoricească, ba chiar este cam stânjenită de lipsuri stilistice. Creațiunea D-sale e spontană ca versul, ca melodia, ca desenul primitivului. Cum însă la civilizați asemenea izbucniri sunt excepționale, şi de obicei unice, dl Sulacov nu trebuie să scrie niciodată în felul acesta, adică aşa cum pasărea cântă; căci foarte probabil n-ar izbuti. Dacă vrea să ajungă mare scriitor, ceea ce am convingerea că ar putea, va trebui să se înhame la jugul cel greu al meşteşugului nostru" [1, p. 5]. Dincolo de afecțiunile explicabile ale prefațatorului, vom remarca lipsa meşteşugului; avantajul stilului „primitiv" şi poate chiar o propensiune spre o anumită formă de anticalofilism – toate acestea atât de mult susținute de Camil Petrescu nu numai în demersurile sale critice, dar exemplificate şi în proza să. Reproducem un fragment referitor la tehnica autenticității din *Patul lui Procust.* Este un dialog, dintre autor şi doamna T., în care sunt relatate principiile scrisului autentic:

„Mă privea uimită şi cu un văl de neîncredere în ochii cu albastru cald.

— Dar e cu neputință ceea ce-mi spui… glumeşti.

— De ce?

Şi izbucnind într-un surâs, căci nu râdea aproape niciodată, şi încă, întotdeauna, oricât de vesel, surâsul ei avea în el un rezidiu de tristețe.

— Dar eu nu ştiu să scriu… Mă întreb chiar dacă n-aş face greşeli ortografice?

— Arta n-are de a face cu ortografia… Scrisul corect e pâinea profesorilor de limba română.

— Ei, nu zău, cum o să scriu?

Am simțit nevoia să devin categoric.

— Luând tocul în mână în fața unui caiet, şi fiind sinceră cu dumneata însăți până la confesiune.

S-a gândit o clipă şi, ca şi când nu putea asimila ideea, a respins-o:

— Nu pot… Cum o să scriu?… N-am talent.

— Dacă aş vrea să fac o glumă ieftină, aş răspunde tocmai de aceea… Dar îți spun serios: nici unul din marii scriitori n-au avut talent.

— Un scriitor fără stil frumos… Fără nimic?

— Stilul frumos, doamnă, e opus artei… E ca dicțiunea în teatru, ca scrisul caligrafic în ştiință.

— Atunci, ce e un scriitor?

— Un scriitor e un om care exprimă în scris cu o liminară sinceritate ceea ce a simțit, ceea ce a gândit, ceea ce i s-a întâmplat în viața lui şi celor pe care i-a cunoscut, sau chiar obiectelor neînsuflețite. Fără ortografie, fără compoziție, fără stil şi chiar fără caligrafie" [4, p. 9-10].

Autorul „tezelor şi antitezelor" va reveni cu remarcabilă insistență, în eseurile sale, asupra ideilor formulate în acest pasaj. Obsedat fiind de necesitate stringentă de a aplica şi practica „noua structură", el fundamentează autenticitatea noii literaturi: a „exprima în scris" cu o „liminară sinceritate" **tot ce a trăit autorul**.

Autenticitatea este pentru Camil Petrescu „un mod de a vedea sensibil lumea, în concretul semnificațiilor ei, înlăturând schemele prestabilite – fie controlul rațional al trăirii, fie ideologie care mitizează realul. Uneori, remarcă N. Manolescu, dorința de concret merge până la sensul curat documentar şi îl surprindem pe autorul *Patului lui Procust* respingând ficțiunea şi preferându-i transcrierea de evenimente reale, procesul-verbal adică. „Povesteşte net, la întrebare, totul ca într-un proces-verbal", spune Autorul aceluiaşi Fred Vasilescu. În ultimă instanță, autenticitatea e acea viață concretă, substanțială, culeasă din stradă, din banalitatea cotidiană, pe care în „Ultima noapte", naratorul o găseşte preferabilă „iluziei vieții", emfazei, din romanul realist (doric)" [5, p. 92]. Jurnalul intim în accepția lui Camil Petrescu este o expresie a foamei de concret. Adevărul intim este preferat „iluziei vieții". Romanul suprasaturat de ficțiune este înlocuit cu jurnalul intim, care e o garanție a autenticității.

Cert e că Ioan Sulacov a pus la baza *însemnărilor* propria să „trăire", experiență de viață. Revelatorie în acest sens poate fi scrisoarea autorului bolgrădean trimisă pe adresa revistei *Adevărul literar şi artistic*. Spovedanii în consens cu cele ale lui Vania: „Mă cheamă Ioan Sulacov. Sunt din Bolgrad şi am avut nenorocita idee de a mă ocupa cu scrisul, dând romanul : *„Însemnările unui flămând", pagini autobiografice, realități basarabene* (subl. n.a. – A. B).

Această carte mi-a adus multe nenorociri. Mai întâi, a venit percepția și mi-a cerut 2800 lei, pentru că sunt „publicist"; fac… afaceri. Am avut numai 1000 lei, ultimii bani: i-am dat. Receptorii nu s-au mulțumit şi mi-au sigilat toate lucrurile din casă. Astfel aştept să vină 28 februarie, când mi se vor vinde cu toba ultimele zdrențe. Să mai precizez: sunt căsătorit am doi copii, n-am nici o avere, nici o funcție sau ocupație. Trăiesc cum numai Dumnezeu ştie, din vânzarea cărților mele. Înainte de a publica romanul, am scris : *Educația voinței, Mnemotehnica* etc., lucrări pur științifice. Prin 1935 am publicat și o revistă intitulată: „Revista științelor psihice".

Povestea însă nu se isprăvește aici. Iată că azi vine poliția, binevenită după recepție. Îmi face o percheziție exemplară. Jurnalul meu intim devine lectură pentru dl. comisar. Cu această ocazie mi se confiscă mai multe scrisori, printre care și aceea a dlui. Lovinescu. Se confiscă întreaga colecție a revistei pe care o editam acum doi ani. Și mi se ordonă să dau declarații și să am în vedere că de azi înainte n-am voie să vând nici o carte – pentru că, și-a amintit comisarul, prin 1936 în luna martie a fost publicată o decizie ministerială prin care se interzice persoanelor incompetente să publice cărți din domeniul științelor psihice. Comisarul m-a găsit „incompetent". Dar și prea îndrăzneți îi par acei de la București care mi-au tipărit „nenorocitul" de roman; de-ar fi el la București, cu siguranță că m-ar găsi „neisprăvit" și pentru literatură.

Cu alte cuvinte n-am voie să mai exist. Ultima bucată de pâine mi se ia de la gură" [6, p. 18].

În acest plan **„primitivismul", „lipsa de iscusință scriitoricească", „stânjenită de lipsuri stilistice"**ar putea pune în valoare autenticitatea trăirii. Nu întâmplător în *Istoria deschisă a literaturii române din Basarabia* M. Cimpoi caracterizează în formule foarte exacte tocmai acest moment: „În notații fulgurante, de o confesionalitate intimistă ardentă, ce au caracter de însemnări de jurnal *pro domo sua,* uneori făcute cu stângăcie stilistică este urmărită microistoria neantizării sufletului unui învins: Mă gândeam la mine… Ce trist e să te gândești la tine atunci când ești învins", „Am rămas iarăși singur, trist și tăcut. Din nou momente grele: din nou în impas"; „Din nou zdrobit și învins. De data asta mai puternic și mai mult. Astăzi sunt cel mai nenorocit de când mă țin minte". Drama se consumă la marginea societății într-o cameră scundă, care ia înfățișarea de groapă, de cavitate abisală: „Am fugit după propria mea umbră, până am căzut în prăpastie, nu mai pot merge înainte. N-am cum. Stau ca într-o groapă adâncă, cu suflet rătăcit, ca îngropat de viu". Narațiunea are caracter existențial-katarktic, este o „existență" *avant la lettre*: „E așa de plăcut să-ți povestești durerea în scris…" [2, p. 99-100].

Pentru a demonstra o similitudine de tehnică narativă în exprimarea intensivității sufletești e destul să punem accentul pe autenticitate, concept definitoriu în poetica romanului camilpetrescian, pentru că „autenticitatea e fie un anumit mod de a trăi realitatea, fie un anumit mod de a o cunoaște" [5, p. 90-91]. E tocmai ceea ce ne-am străduit să demonstrăm.

Un alt aspect al noii structuri „ține de **perspectiva naratorială subiectivă***"*. „Ceea ce caracterizează sub raport strict tehnic, această perspectivă naratorială de tip subiectiv , remarcă Liviu Petrescu, este faptul de a fi centrală, atât în sens spațio-temporal (ca riguroasă localizare a punctului de observație), cât și într-unul psihologic sau ideologic (ca atitudine lăuntrică). Perspectiva naratorială de tip impersonal era în chip manifest acentrică, povestitorul fiind investit cu atributele ubicuității, ca și cu cele ale omniscienței, lucru incompatibil cu legea localizării unui centru al viziunii" [7, p. 74-75].

Puternic centrată, „perspectiva naratorială subiectivă dobândește o coerență formală, pe care perspectiva impersonală nu o avea" [7, p. 75]. Camil Petrescu foarte clar argumenta câștigul „unității de perspectivă", obținut printr-o astfel de inovație: „Să lămurim și mai mult ce înseamnă acest mare câștig al unității de perspectivă pe scena artei romanului… Această unitate de privire o păstrează de altfel și marii pictori… Numai începătorii nu știu să dea unitate de perspectivă luminii, iar tablourile lor au umbre anapoda"[8, p. 52-54].

Perspectiva naratorială subiectivă sau, mai bine spus, inovația tehnică ce ține de unitatea de perspectivă este una dintre caracteristicile esențiale ale noului roman românesc. Această importantă inovație privește raportul dintre romancier și lumea reflectată în opera să, raport care este de natură să pună în evidență relativismul cunoașterii noastre. Afirmațiile aceste se referă nu numai la î*nsemnări,* dar și la *În ghearele Vulturului* de Lotis Dolënga sau, într-o măsură mai mică, la *Muzic-hall* de Al. Robot.

Însemnările unui flămând încearcă și asimilarea **tehnicii punctelor de vedere** ilustrate de Camil Petrescu în romanul *Patul lui Procust*. Ioan Sulacov, după exemplul lui Camil Petrescu recurge la naratorul neprofesionist pentru a intensifica naturalețea discursului. Povestirile intercalate, fie confesiuni ale personajelor secundare, fie biografii retrospective sau digresiuni ale căror unitate nu este asigurată decât de permanența personajului protagonist, edifică o nouă construcție a romanului cu o nouă structură, în care „conținutul faptic al conștiinței" reorganizează compoziția.

În noul roman intriga nu mai are importanța pe care o deține în romanul de tip tradițional. Instaurarea concertului duce la „o adevărată abolire a „compoziției" clasice" [8, p. 61].

În romanele *Însemnările unui flămând* de I. Sulacov și *În ghearele Vulturului* de L. Dolënga, deși au în centru „cazuri", protagoniștii acționează presați fiind mereu, adică – motivat social. Determinismul în comportamentul personajului își are explicația în realitatea crudă ca în romanele clasice.

Vania lui I. Sulacov, după ce îşi spulberă toate visurile şi speranțele, îşi înăbuşea sentimentul iubirii față de Natalia şi pierde tot ce are mai nobil în suflet. El devine bețiv, hoțşi criminal. Sentimentul catastrofei se întețeşte cu orice nouă înfrângere. Vania notează în reflecțiile sale: „A ştiut cineva vreodată că a omorî înseamnă a te sinucide, a ştiut că morții nu pleacă niciodată din ochii ucigaşului?" [1, p. 125]. Psihologia mai reuşit exprimată este cea a stărilor patologice. După ce a jefuit un comerciant bogat, Vania arde grămada de bancnote. Scena e memorabilă: „Am scos sticla de la lampă, flacăra începu să joace viu, am apropiat de ea un pumn de bancnote, l-am aprins şi mă uitam cum ard. Banii ard altfel decât hârtiile obişnuite. Ai zice că ții în mână nişte şerpi. Aşa se răsuceau ele la flacăra lămpii. În seara asta neagră eu voi împuțina răul… Voi da foc bestiei neînsuflețite. Ardeam bancnotă după bancnotă, mâinile îmi tremurau, sufletu-mi era plin de o nemărginită bucurie, fără să o pot însă exterioriza. Stam cu ochii larg deschişi, urmând atent cum flacăra mistuia încet banii.

Mă gândeam: Dacă oamenii, în noaptea aceasta ar arde banii lor, mâine ne-am scula cu toții liberi, scăpați… de simbolul prostiei omeneşti, de propria noastră suferință, creată de noi.

Dacă n-aş arde banii aceştia, cine ştie, mâine, câți şi-ar vinde sufletul sau trupul pentru ei, cine ştie câți se vor trudi pentru ei, s-or înşela şi chiar se vor omorî. Ardeam bancnotă după bancnotă. Camera se împluse de fum, cu greu răsuflam, mă înăbuşeam aproape, dar nu m-am lăsat până nu le-am prefăcut pe toate în scrum.

Simt că mă doare capul, că mi-e rău, dar în noaptea asta sunt un far luminos în bezna vieții omeneşti; eu arăt o nouă cale în viață.

Camera îngustă şi murdară e plină de fum, se respiră greu, dar în ea s-a născut cea mai frumoasă idee a secolului. Ce nevoie are însă lumea de toate acestea? Eu am ars răul împăcându-mă cu mine, — ei să facă cum vor. Am ars răul, umilele hârtii, şi stau liniştit.

Nu-mi dau seama dacă ceea ce am făcut este folositor şi ar putea reface complet lumea noastră, dar trecutul amarnic mi-a împlut sufletul cu prea multă ură ca să pot judeca liniştit. Duşmanul meu a fost banul, un duşman curios, care omoară prin lipsa lui, prin prea îndepărtata lui prezență. L-am prins, era în stare să-mi dea multe, dar pentru întârziata lui sosire l-am ars. El nu simte cum n-a simțit vreodată ceva, dar eu m-am liniştit, am învins ura, ciclonul gândurilor mele…

Acum privesc monedele de metal, care lucesc zâmbind compătimitoare, pentru destinul celor de hârtie" [1, p. 103-104].

Omorârea pisicii, obsesia sinuciderii, analiza lucidă a dragostei, evitarea gardienilor, halucinațiile protagonistului, fantomele viselor, descrierea fricii şi a fericirii, a plăcerii scrierii şi a trăirii intense a oricăror stări fac din ultimele pagini ale î*nsemnărilor* pasaje originale cu toate însemnele noului roman trăirist. Ca şi la Camil Petrescu, evenimentele şi personajele nu apar decât în măsura în care naratorul ia cunoştință de ele. Astfel, autoobservarea este substituită cu observația clasică, de caractere, în cazul personajelor episodice, de esență balzaciană :

„Lângă Gara de Nord, era un hotel mic şi, deasupra, la intrare, o firmă pe care scria: „Camere de dormit". Seara, târziu, Nae putea să-şi găsească părintele acolo. Uneori dormea şi el la hotelul acela. Odată ne-am dus împreună. După ce-am urcat mai multe trepte, într-o atmosferă plină de miasme, am străbătut împreună coridoarele mai murdare decât scările. Lângă uşă un cocoşat se certa cu o fată. De la distanță n-am observat că fata era beată. Nae mi-a spus că ghebosul era proprietarul hotelului. Din discuția cocoşatului cu fata am înțeles că aceasta era o prostituată a hotelului şi că în seara aceea, nu avea cum să-şi plătească odaia. Cineva o îmbătase şi îi luase banii. Se clătina ca o cârpă în fața proprietarului negru, cocoşat, cu gura neobişnuit de largă, cu dinții mari, galbeni. Cum dracu – mă gândeam – au parte de avere oamenii ăştia? Fata nu tăcea o clipă. Se ruga mereu să o lase să doarmă.

— Doar n-o să fiu mâine fără clienți!… O să-ți plătesc. Lasă Mitică, lasă-mă dragă… Crede-mă!… azi n-am făcut nici saftea.

El însă n-o lăsa. Ea începu să facă gălăgie şi să se apropie mai mult de el. Cocoşatul o lovi. Fata se clătină şi deodată se prăbuşi peste scări în jos. Mi-am dus mâinile la ochi…Nu puteam să privesc. Inima începuse să-mi bată cu putere de credeam că o să-mi spargă pieptul. Nae s-a apropiat de cocoşat şi, când îi cârpi două palme, răsună tot hotelul. Ne-am coborât apoi repede, să ridicăm fata… în seara aceea am dormit, cu Nae, pe nişte pietre, în spatele gării" [1, p. 29].

Romanul *Însemnările unui flămând* se face remarcabil prin alte „fiziologii" cu evocări de la „pomul şomerilor", din alte societăți ale lumii bucureştene sau bolgrădene, dar acestea sunt concurate de figura protagonistului cu un început de desfiinţare, alunecând în abisul neantului. În această lunecare în neantizare stă originalitatea ontologică a romanului. Cu toate acestea, romanul, raportat la contextul general românesc, este unul minor, confuz în considerații umaniste şi prezintă un oarecare interes pentru reconstituirea contextului literar.

Ioan Sulacov, născut la 10 august 1908, Bolgrad. A făcut patru clase de liceu în oraşul natal, apoi Şcoala Superioară de Arte şi Meserii din Bucureşti. Debut publicistic în *Lumea nouă* (1931); în acelaşi an şi debutul editorial, cu nuvela *Renaşterea* publicată autonom. Editează (1935 – 1936) *Revista ştiințelor psihice*;

fiind preocupat de ocultism şi fenomene parapsihice, scoate o serie de broşuri despre *Mnemonică* (1933), *Educarea voinței* (1935), *Privirea magnetică* (1935), *Spiritismul practic* (1935), *Telepatie* (1935), precum şi un *Manual de astrologie* (1935). Prozatorul, cu tendință vag umanistă, e convențional, rând pe rând edilic, sentimental, tenebros: *Însemnările unui flămând* (1936), *Studentul din Bugeac* (1937) şi *Fiul poporului* (1939).

După 28 iunie 1940 rămâne în Basarabia unde e supus represaliilor [1, p. 150-155].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Sulacov I. *Însemnările unui flămând. Cuvânt introductiv de D.V. Barnoschi*. – Bucureşti, 1937.
2. Uzunov L. *Ioan Sulacov: "Însemnările unui flămând" // Generația nouă*. – 1937. – Nr. 4.
3. Slavov I. *Ioan Sulacov: însemnările unui flămând // Bugeacul*. – 1937. – Nr. 5.
4. Petrescu Camil. *Patul lui Procust*. – Iaşi, 1988.
5. Manolescu N. *Arca lui Noe. Eseu despre romanul românesc. – vol. II, ediția II-a revăzută şi adăugită,* Bucureşti, 1991.
6. *Pățania unui scriitor //Adevărul literar şi artistic*. – 1937. – Nr. 846 (21 februarie).
7. Petrescu L. *Vârstele romanului*. – Bucureşti, 1992.
8. Petrescu Camil. *Teze şi antiteze*. – Bucureşti, 1937.
9. Pânzaru Sava. *Dosarul nr. 525006 sau sfârşitul tragic al scriitorului Ioan Sulacov*.în: *Metaliteratura. Analele facultății de filologie, volumul 5,* Chişinău 2002.

CZU 821.135 Vieru.09

Matreona Comur, profesoară de limba şi literatura română

Liceul Teoretic din s. Congaz,UTA Găgăuzia, Republica Moldova

GRIGORE VIERU - ORFEU AL LIRICII BASARABENE.

Abstract

Grigore Vieru become the symbol of spiritual and national revival of Basarabia for many years. His poems are an simbioz between Nation and Time.Vieru wrote colourfull poems like icons on the window. Clear image, which inspired and inspires always, is love to people and culture, describtions of new values and in the same time, presentation of traditions and customs of Romanian people. Grigore Vieru was foughting for Romanian language and managed to strengthen the faith of people in romanization. This poet whith lyre in tears, could take caress the people, and to show the best way and to rise it in his poems.

Grigore Vieru are o înfățișare de poet romantic. Fruntea înaltă, continuată de un început de calviție, pletele lungi, răsfrânte pe umeri, privirea visătoare, îndreptată spre un *dincolo* inaccesibil oamenilor obişnuiți, fac parte dintr-un tipar fizionomic consacrat de multă vreme de istoria literaturii. La acestea se adaugă – ca trăsături particulare – un zâmbet timid şi o fragilitate a întregii ființe, datorită cărora ne gândim la poet nu numai cu admirație, ci şi cu dorința de a-l ocroti.

Este cel mai mare poet basarabean, omul firav, însă de un spirit foarte tare, singuratic, uşor resemnat, cu privirea vie, curioasă şi neliniştită, cu vorba înceată, moale, bine cumpănită.

ELA fost mai mult decât un poet, şi-a asumat să fie parte a sufletului culturii române şi va rămâne mereu un poet esențial şi general pentru spațiul românesc. Grigore Vieru a fost un poet implicat şi nu unul contemplativ, lira lui a avut o strună civică foarte puternică. El a cântat ca nimeni altul limba română, neamul, mama, universul copilăriei. A scris poezii extrem de frumoase şi calde, care au fost imediat îndrăgite şi preluate de admiratori. A scris texte pentru muzică, care au avut un succes enorm. Grigore Vieru- este "…Un poet şi un om de mare cultură care a condus într-un fel destinul culturii basarabene în momente în care noi toți am disperat" (Răzvan Theodorescu)

Poetul a anticipat perspectiva veşniciei operei sale încă în poezia „Între Orfeu şi Hristos", în care spunea: „Pentru că am văzut, ochiul meu a murit./ Lacrima: piatra funerară/ Pe mormântul ochiului meu,/Va veni alt cer,/ în altă lume se va deschide /Ochiul meu, dând piatra la o parte."

El a avut însă grijă să lase urmaşilor o zestre literară dintre cele mai prețioase. Opera să literară este una rezistentă. Ea va dăinui în timp. Pentru că este luminată de razele dătătoare de viață ale unui talent viguros şi ale unui suflet curat; pentru că este pătrunsă de spirit umanist şi îşi trage ceva din valorile fundamentale ale neamului românesc. Grigore Vieru a fost o personalitate exemplară în multe privințe, inclusiv în ceea ce priveşte apărarea cinstei şi onoarei cititorilor, a tuturor conaționalilor săi. Regretatul poet a fost un scutier sigur al demnității noastre naționale, virtute ce s-a manifestat în perioada grea a totalitarismului, precum şi în anii regimurilor postsovietice din Republica Moldova, ce s-au inspirat din ideologia şi politica sovietică. Dârzenia lui ne încuraja, ne întărea spiritual, ne alimenta speranța într-un viitor mai bun. Lichelele şi lepădăturile de tot

soiul, trădătorii de neam au dezlănțuit atacuri furi-bun de împotriva poetului. El a ripostat voiniceşte, apărându-şi nu doar propria demnitate, ci şi pe cea a tuturor românilor din stânga Prutului. (acad. Alexandru Moşanu)

Vieru, potrivit opiniei lui Th. Codreanu, promovează în arta să simțul limbii ca logos, iar nu ca beție: „Ceea ce Grigore Vieru a făcut pentru renaşterea limbii române în Basarabia este echivalentul modelului eminescian de limbă română semnalat de Titu Maiorescu”

Destin irepetabil în istoria Basarabiei, Grigore Vieru lasă moştenire o operă ce abia acum, după trecerea lui la cele veşnice, îşi va contura adevăratele ei dimensiuni. E vorba nu doar de creația poetică, domeniu în care Grigore Vieru a perseverat constant şi cu apreciabile rezultate de-a lungul a peste cinci decenii, poezia lui iradiind parcă, în lipsa poetului, noi valențe emoționale şi de expresie.

Altă conotație comportă, de asemenea, prestația publicistică şi aforistică a poetului, tematica textelor (articole, replici, interviuri, cugetări etc.) subliniind actualitatea lor stringentă. Privită retrospectiv, activitatea distinsului nostru contemporan, în integritatea ei, se prezintă drept model de credincioasă slujire a patrimoniului spiritual moştenit de la străbuni, justificând deplin rolul de exponent fidel al comunității din care descinde: „Eu sunt poetul acestui neam / Şi-atunci când lira îmi vibrează, / Şi-atunci când cântece nu am...”. Îmbrăcat în togă de ascet, dar şi de tribun, ascultă „cu inima freamătul vremii”, încearcă să surprindă „cum bate la uşă destinul”, îngemănându-şi soarta proprie cu cea a semenilor săi: „Ciudată alcătuire – / Tribunul şi ascetul / Acest, ah, duh al vieții, / Ce îl numim poetul”. (Mesager pentru Basarabia, Alexandru BantoşRevista Limba Română Nr. 1-4, anul XIX, 2009)

Grigore Vieru a fost poetul care a reuşit să dea forță cuvântului. A dat forță ideilor care au reuşit să treacă peste ani şi să aducă adevărul în casele oamenilor. Forța pe care a arătat-o prin opera să, prin tot ceea ce a făcut este cea care ne va aduce libertatea şi adevărul pentru toți românii, care au fost mințiți o perioadă, vor şti cine sunt, de unde vin şi ce au de făcut. Grigore Vieru a lăsat un testament pentru foarte mulți chiar dintre cei prezenți în sală. Suntem ostaşii lui Grigore Vieru, pentru a duce la bun sfârşit ceea ce poetul a promovat toata viața să.

Una dintre cele mai bune caracterizări ale operei poetice a lui Grigore Vieru a fost făcută de Eugen Simion într-o secțiune concisă, dar grăitor intitulată *Un poet cu lira-n lacrimi*. Criticul român surprinde o parte din calitățile ce i-au asigurat prestigiul în rândul cititorilor basarabeni. Vieru reprezintă pentru spațiul său ceea ce a reprezentat Goga pentru Transilvania de la începutul secolului trecut, devenind de mulți ani „un simbol al încercării de renaştere spirituală şi națională în Basarabia postbelică”. În acest sens, „sub presiunea circumstanțelor, poezia se întoarce la un limbaj mai simplu şi îşi asumă în chip deliberat un mesianism național pe care, în condiții normale, lirismul pur îl evită”. Ca atare, Vieru (dar şi cei din generația să) cultivă teme tradiționale şi recurge la „formule lirice mai accesibile, voind astfel să ajungă la inima unor oameni ținuți, de regulă, departe de rafinamentele poeziei moderne”. El cuprinde într-o lacrimă o mirifică țară imaginară, având ca elemente satul, izvorul, dealul, piatra, pelinul, busuiocul ş.a. – o patrie având în centru permanentul şi complexul simbol al mamei şi cultul neclintit al lui Eminescu. Dar Grigore Vieru nu este numai un poet al „pătimirii” basarabene. Opera să prezintă şi trăsături moderne, nu doar tradiționale, iar poezia transcende adesea naționalul, ceea ce-i conferă universalitate ca mod de a fi. Un poet modern cu alura de trubadur de demult, transmițând meditații prin gingăşia sentimentelor.

De aici muzicalitatea cantilenara şi trecerea versurilor chiar în arta cântecului, îngânarea melodioasă de ritm pentru copii, care-i încânta pe cei ce-i descifrează abecedarele, operând o instruire prin joc în spiritul aleselor gesturi şi sentimente până la dragostea de mama, de grai şi de tara, 1-a împins pe poet mai departe, transformând versurile în cântece pentru tineret. De aici cantabilitatea refrenică, dar şi un tribut plătit dorinței de spectacol. Există, pe lângă numeroasele texte anume pentru muzica, şi poeme de dragoste şi de dor, care smulg lui Tudor Gheorghe patimi melodice de o rară frumusețe, travestind expresia lui Grigore Vieru în doine, romanțe şi cantilene de profundă emotivitate lirică.

În ceea ce priveşte receptarea lui Vieru în întreg spațiul limbii române, constat existența a două atitudini. Una este de prețuire a poetului şi a operei sale. Cealaltă este de negare (chiar „dis-prețuire” / desconsiderare uneori) a valorii lui.

În prima direcție se încadrează condeie prestigioasă de critici precum Eugen Simion, Alex Ştefănescu, Mihai Cimpoi, Ion Simuț, Victor Crăciun ş.a. Pentru aceştia Vieru constituie un talent incontestabil. Când vulcanic, ca o lavă revărsându-se peste versanți, când lin ca o apă limpede care curge cu tot cu cerul de deasupra şi sălciile înflorite de pe maluri, versul lui ne-a însoțit istoria ultimei jumătăți de veac. Poezia lui este o simbioză dintre Neam şi Timp: ca dintre copac şi muşchi. Vieru a scris poezii mobilizatoare, cu încărcătură de trăsnet şi cu lumină de fulger. Vieru a scris poezii senine, ca nişte icoane pe sticlă. Miracolul ne era relevat prin detalii şi noțiuni aparent nesemnificative: Limba maternă, Eminescu, casa părintească, Prutul, iubita, mama…

Grigore Vieru a rostit ființa românească a Basarabiei în toată deplinătatea să, transmițând un mesaj existențial profund. Naturalețea, simplitatea, directitatea, uneori publicistică, pamfletară, confesionalitatea

ardentă sunt factori care i-au asigurat o comunicare sensibilă cu cititorii de toate vârstele: de la cei foarte mici, care abia învață cititul şi număratul, până la cei maturi, înțelepți de viață. La marile teme – mama şi maternitatea, iubirea, copilăria, unitatea omului şi a naturii – s-au adăugat *sacrul, taina care-l apără*, adică Taina Divinității. *Muzicalitatea* şi *religiozitatea* au asigurat marea credibilitate şi participare afectivă a publicului larg.

Poetul parcurge drumul anevoios, dificil, dar necesar, către izvor, ghidat intuitiv de fireasca dorință de a cunoaşte universul matricial, indiferent de jertfa pe care i-o va cere acest itinerar fără de care este imposibilă reanimarea conştiinței naționale a celor mulți. E o muncă dificilă, e o luptă fără sfârşit, e chinul lui Christos, e o condiție sufletească asumată benevol care nu va mai fi abandonată niciodată: „scriind, / parcă aş ara cu o cruce". Aşadar, existența artistului, sensul vieții lui are ca punct de reper sacralitatea gestului menit să reaprindă candela speranței, a credinței şi a dreptății în casele basarabenilor. „Opera să, în totul, constată acad. Constantin Ciopraga, se vrea sinteză a vocilor din juru-i în dialog cu vocea-i interioară."

Vasile Vasilache, unul dintre puținii scriitori basarabeni care nu a pactizat cu regimul sovietic, rămânând până la finele vieții un răzvrătit al sorții, îi făcea lui Grigore Vieru o caracterizare pe cât de simplă, pe atât de sugestivă şi adevărată: „Grigore Vieru e un nerv dezgolit". Pe bună dreptate, poetul, marcat de o sensibilitate ieşită din comun, se manifestă, invariabil, în calitate de martor ocular ce nu poate tolera fărădelegea şi nedreptatea („Nu sunt un om curajos, pur şi simplu mi-e ruşine să ocolesc adevărul"), atitudine şi condiție existențială imperativă pentru un educator şi modelator de conştiințe, aşa cum se cade a fi un scriitor.

Acum, când Vieru nu mai este, multă lume se întreabă nedumerită: cum puteau unii să-l urască animalic pe autorul versurilor dumnezeieşti de mai sus, care, în viața de toate zilele, era şi un bărbat de o bunătate îngerească?

Vieru a fost şi el om şi a avut şi slăbiciuni omeneşti. Dar nu pentru acestea era urât. Lui Grigore Vieru nu i s-a iertat talentul.

Am spus-o şi o mai repet: Grigore Vieru face parte dintre acele personalități care apar numai în momente de răscruce ale unei istorii sau culturi; asemenea oameni devin, fatalmente, simboluri naționale, în cazul nostru. Aşadar, e vorba de o apariție care transcende personalitatea umană trecătoare. O putem numi, fără teama de a greşi, una trimisă de bunul Dumnezeu, cel care n-a voit ca neamul românesc din Basarabia să dispară, precum au vrut şi au năzuit vreme de aproape două veacuri cuceritorii de teritorii. În omenia lui care nu poate fi cuprinsă în cuvinte, în harul pe care-l purta, Grigore Vieru a devenit o figură atât de apropiată oricărui suflet de român, încât, spontan, fiecare se simțea ataşat fără motiv de blândețea lui, de verbul său simplu şi ardent, asociindu-le cu identitatea națională românească, singura în stare să reunească frații atât de învrăjbiți, incapabili să-şi regăsească unitatea pierdută prin vitregiile şi vicleniile istoriei. Ca şi Bacovia sau Nichita Stănescu, Grigore Vieru scria aşa cum vorbea şi simțea. Rareori a existat o mai organică solidaritate între om şi operă.

Numeroasele ediții din opera lui, comparabile cu cele ale lui Eminescu, arată că este cel mai popular poet contemporan din spațiul românesc. Desigur, Grigore Vieru nu a privit limba română ca „specialist", căci el a trăit-o ardent, ontologic, ca poet. El a simțit adânc faptul că *nu noi suntem stăpânii limbii, ci limba e stăpâna noastră*, cum a spus-o, genial, Eminescu. Dacă Dumnezeu ar fi dat poruncă limbii române să se întrupeze în ființă omenească, aceasta ar fi luat, foarte probabil, chipul lui Grigore Vieru, în ipostază basarabeană, după cum luase chipul lui Eminescu în ipostază românească arhaică, exemplară. Cum altfel să înțelegi versul extraordinar al plânsului divin printre aştri *cu lacrima limbii noastre* ? O asemenea întrupare a logosului explică întreg miracolul renaşterii limbii române prin verbul lui Grigore Vieru.

Se afirmă că gusturile (inclusiv literare) nu se discută... Însă bănuiesc că desconsiderarea lui Vieru pleacă şi dintr-o insuficiență a detractorilor de a înțelege un anumit tip de poezie. Nu-l poți pricepe şi prețui pe Vieru dacă, de pildă, îl desconsideri pe Eminescu şi prețuieşti, mai ales, aşa-zisa „artă" postmodernistă.

Aş putea trage concluzia, aşadar, că o cale de acces la poezia lui Vieru o reprezintă chiar Eminescu. El desparte apele. Nu-ți place Eminescu, nu are cum să-ți placă nici Vieru.

Cât despre valoarea poeziei patriotice scrise de el, acest poet a scris cu pasiune despre limbă, acest poet a cântat limba: fiindcă înțelege să-şi cânte ființa proprie cântând limba. Poezia nu e poezie prin tema externă, ci este poezie prin universalitatea care se creează în poemul individual. Această ființă a lor, a poeților, e şi ființa poporului românesc. Versurile i-au fost puse pe melodii cu un puternic impact emoțional, trecând şi întorcându-se din sensibilitatea în conştiința cititorilor. L-am perceput, cu toții, pe Grigore Vieru ca pe un *poeta militans* ce exprimă în texte simple, cantabile şi uşor de memorat valorile noastre comune, precum şi preocuparea colectivă de a nu le pierde iarăşi.

Grigore Vieru a devenit de mai mulți ani un simbol al încercării de renaştere spirituală şi națională în Basarabia postbelica. Păstrând proporțiile, el şi generația să reprezintă pentru aceasta provincie româneasca năpăstuită mereu de istorie ceea ce a fost, la începutul secolului, generația lui Qoga pentru Transilvania. Similitudinea de destin are şi o prelungire in plan poetic. Sub presiunea circumstanțelor, poezia se întoarce la un

limbaj mai simplu şi îşi asumă în chip deliberat un mesianism național pe care, in condiții normale, lirismul pur îl evita. Vieru, Leonida Lari, Nicolae Dabija şi toți care sunt cu ei cultivă în chip deliberat temele tradiționale şi recurg la formule lirice mai accesibile, voind astfel să ajungă la inima unor oameni ținuți, de regula, departe de rafinamentele poeziei moderne.

Proces dificil pentru ca, după Arghezi, Bacovia, Blaga, Barbu, este greu să ieşi din timp şi să întorci roata poeziei româneşti. Poetul de talent află, chiar şi în aceste condiții, calea spre arta autentică. Grigore Vieru a început să scrie, cum mărturiseşte undeva, «din frica şi singurătate». Marele lui model liric şi moral este Eminescu («Eminescu este izvorul; este lacrima de foc a Universului»), iar cântecul ii pare a fi «sufletul urgent al vieții omeneşti». Format într-o ambianța străină, el se agăța de limba maternă socotind ca limba unui popor este istoria lui. „Limba este un bun într-un sens mai originar. Ea dă garanție, adică oferă certitudinea că omul poate *să fie* ca ființă ce aparține Istoriei. Limba nu este o unealtă disponibilă, ci acea proprietate (Ereignis) care dispune de cea mai înaltă posibilitate a ființei omului. Trebuie să ne asigurăm mai întâi de această esență a limbii, pentru a înțelege cu adevărat domeniul în care operează poezia şi, în felul acesta, poezia însăşi", scrie Martin Heidegger, punând accentul pe funcția esențială a limbii în definirea esenței poeziei sau în ctitorirea ei. Ceea ce numim îndeobşte limbă, adică un set de cuvinte şi reguli de înlănțuire a cuvintelor, este doar o suprafață a limbii". Vom menționa că în acelaşi mod putem explica şi pledoaria lui Vieru pentru aproapele său, prin intermediul valorilor estetice, dovedindu-se a fi un proces anevoios în contextul literaturii din Basarabia, proces care aici ține de adevărul ființei.

„Limba este cea mai mare dreptate pe care poporul şi-a făcut-o sieşi", scrie poetul într-un loc. Rămas orfan de tata (mort in război şi îngropat in pământ străin) şi-a adorat mama şi a făcut din ea în poezie un simbol complex (țara, grai, istorie tragică, vatra a ființei etc.) Omul care jeleşte în poeme muzicale tragediile neamului său este, în felul lui, un martor. L-am cunoscut, cu mulți ani in urma, în casa lui Nichita Stănescu. Un tânăr cu fața tragică şi plete romantice. Ochii lui sugerau o lunga insomnie a istorie. Nichita Stănescu, cuprins de zel patriotic, dădea un spectacol de iubire şi poezie, iar Grigore Vieru părea totalmente subjugat de ceea ce vedea şi auzea. Mai târziu, Nichita Stănescu avea să spună despre confratele său basarabean: «este un mare şi adevărat poet; el transfigurează natura gândirii în natura naturii. Ne împrimăvărează cu o toamnă.»" (Eugen Simion)

Cum s-ar putea pretinde ca aceşti poeți să nu cânte poporul şi să nu arate că se găsesc într-un moment agonic, în sensul etimologic, adică într-un moment de luptă pe viață şi pe moarte? Şi dacă acesta este sentimentul care i-a dominat şi dacă au universalizat acest sentiment, trebuie să-i prețuim, să înțelegem că aşa trebuie să facă şi că au făcut bine cât şi cum au făcut".

Firul luminos care a străbătut-o şi o străbate permanent este dragostea de neam şi cultură, descoperirea de noi valori şi în acelaşi timp, păstrarea tradițiilor şi obiceiurilor specific româneşti bazate pe creația înaintaşilor, toate acestea conectate la marile valori ale civilizației omenirii. Simbol al românismului, trăind pentru România întreagă, pentru ființa românească, pentru limba română, scriitorul poporului din Republica Moldova, Grigore Vieru – este cel care a scris despre durere pentru că a trăit-o – a dispărut fulgerător în eternitate. A luptat eroic pentru limba română. Avea un cult al limbii noastre cea română. El a reuşit să întărească oamenilor credința în românism.

Aş încheia tot cu câteva cuvinte coşeriene: „...nu trebuie să uităm că poetul este poet în sens absolut şi că cine a scris o singură poezie perfectă este un poet la fel de mare ca şi Dante, care a scris « *Divina comedie»*. Or, după părerea aceluiaşi savant, Vieru a scris unele poezii cu adevărat extraordinare, cum este şi cea intitulată «*Brâncuşi»*. Dar ultimul cuvânt trebuie să-l aibă Vieru. Am ales prima strofă din textul *Lucian Blaga*, în care poetul încearcă să surprindă inefabilul: „Numele-acest / are ceva în el / care sună nespus de frumos – / E ca şi cum / boabele copiilor / semănându-ne de Anul Nou / s-ar lovi de trupul unei viori".(Un Orfeu al limbii române, Cristinel Munteanu, Revista Limba Română, Nr. 1-4, anul XIX, 2009).

Numele lui Grigore Vieru este cartea de vizită a tuturor basarabenilor, maestrul fiind omul care, cu toată fragilitatea să, a luptat neîncetat să aducă Basarabia aproape de matricea firească, a ținut cu înverşunare să ieşim biruitori prin cultură. Grigore Vieru a fost cea mai insistentă şi viguroasă voce basarabeană proromânească. Prin eseuri, prin activitatea să socială, prin limba poeziilor sale, într-un context extrem de confuz, el a dezvăluit adevăruri temeinic ascunse, revelând faptul că pe ambele maluri ale Prutului se vorbeşte aceeaşi limbă, iar sevele se nutresc din aceeaşi cultură. **În mod indiscutabil, Vieru** va fi perceput peste veacuri nu numai ca unul dintre poeții cei mai valoroşi pentru literatura română din Basarabia, ci şi ca un simbol al renaşterii naționale, numele lui identificându-se cu reconstituirea identității noastre naționale.

Acest „poet cu lira-n lacrimi", după fericita expresie a acad. Eugen Simion, a ştiut să-şi mângâie neamul, să-l îndrepte, dar şi să-l înalțe în poeme de o imensă blândețe şi înțelegere, precum remarcă acelaşi Eugen Simion: „Chiar şi atunci când poartă o sabie in mană, sabia lui este de miresme" (E. Simion, *Scriitori romani de azi,* vol. III, pag.193, Editura David-Litera).

Iată de ce printr-o gravură aproape nudă a frazei poetice, aproape lipsită de procedee stilistice, metafore etc., dar încărcată de fior, Grigore Vieru reuşeşte să fie înțeles de la mic la mare, fiind nu doar convingător, dar şi vizionar în multe privințe.

Bibliografie:

1. Alexandru Bantoş. Mesager pentru Basarabia. Revista Limba Română Nr. 1-4, anul XIX, 2009
2. Cristinel Munteanu. Un Orfeu al limbii române. Revista Limba Română, Nr. 1-4, anul XIX, 2009
3. E. Simion. *Scriitori români de azi.* vol. III, pag.193, Editura David-Litera

CZU 37.02

Elena Varban, profesoară de limba şi literatura română,

Liceul Teoretic "G.A.Gaidarji" or. Comrat. Republica Moldova

DEZVOLTAREA GÂNDIRII CRITICE LA LECȚIILE DE LIMBA ŞI LITERATURA ROMÂNĂ ÎN ŞCOALĂ ALOLINGVĂ

Abstract

The development of Critical thinking is a very serious process. Before starting with the main theme I'd like to give the definision of the following words: Teacher – a person whose job is to instruct pupils. Pupils – students what he instructs. So, as the development of the Critical thinking is a serious process the main task of teacher today is to teach his pupils some skills which will help them to develop themselves as personalities. We teach them and they learn a lot from our lessons. In my report I'd like to write about the importance of studying, or learning Romanian language which is the state language of all of us that live in this nice country that is named Moldova .

Gândirea critică este un produs, un punct la care ajunge gândirea noastră în momentul în care gândim critic din obişnuință, ca modalitate firească de interacțiune cu ideile şi informațiile deținute. Este un proces activ, care se produce uneori intenționat, alteori spontan şi care îl face pe cel care învață să dețină controlul asupra informației, punând-o sub semnul întrebării, integrând-o sau respingând-o. Cercetările recente din domeniul învățării şi gândirii critice demonstrează că predarea deprinderilor în mod izolat, pe de o parte, şi memorarea cunoştințelor pe de altă parte, diminuează gândirea critică. De exemplu, Brown arăta că formarea de deprinderi separate de scopurile şi sarcinile lumii reale le poate permite elevilor să obțină rezultate bune la un test, dar fără a-i face capabili să aplice acele deprinderi în alt test. Definițiile complexe ale învățării şi gândirii sunt sprijinite de noțiuni din domeniul psihologiei cognitive, filosofiei şi educației multiculturale. Punctele comune sunt:

- învățarea eficientă, de durată, participare activă la procesul de învățare,

- folosirea unui repertoriu de strategii de gândire,

- aplicarea cunoştințelor nou învățate în rezolvarea unor sarcini autentice,

- învățarea să se bazeze pe cunoştințe şi experiențe,

- învățătorul să aprecieze diversitatea de idei şi experiențe.

II. Aspectele ale dezvoltării „gândirii critice".

"Întâmplarea nu ajuta decât o minte pregătita" - spunea Pasteur - "căci o minte nepregătita nu vede mâna pe care o întinde întâmplarea" completează Fleming. Întâmplările acestea presupun inteligența, imaginație, dorința de "a şti", spirit creator, flexibilitate, perseverența. Noua orientare a învățământului urmăreşte dezvoltarea gândirii critice a elevilor, prin folosirea metodelor şi tehnicilor activ-participative noi: brainstormingul, tehnica ciorchinelui, metoda mozaic, metoda SINELG, jurnalul cu dubla intrare, cubul, cvintetul, etc. M. Zlate consideră gândirea critica un tip de gândire diferențiata după finalitate. Ea presupune verificarea, evaluarea şi alegerea răspunsului potrivit pentru o sarcina dată şi respingerea argumentata a celorlalte variante de soluții. Alți autori (Moore, Mc Cannon) remarcă faptul că gândirea creatoare şi gândirea critică sunt "două fețe ale aceleiaşi melodii". Gândirea creatoare îşi dovedeşte utilitatea şi valoarea numai dacă produsele ei sunt supuse unor analize şi evaluări critice, cu scop de fundamentare şi întemeiere rațională. Există mai multe tipuri de gândire; acestea nu sunt prin ele însele bune sau rele. Ele pot fi valorizate astfel în funcție de context, de situația-problemă în care se afla persoana la un anumit moment dat şi de felul cum aceasta o depăşeşte (o rezolva). În realitate nu există moduri de gândire pure, mai degrabă se poate vorbi de existența unor dominante ale gândirii oamenilor care conțin elemente ale mai multor moduri de gândire. Se poate observa deci,

că gândirea critica este o modalitate superioară de manifestare a gândirii, care sintetizează şi integrează aspecte şi proceduri ale celorlalte moduri de gândire.

"A gândi critic" înseamnă a emite judecați proprii, a accepta părerile altora, a fi în stare să priveşti cu simțul răspunderii greşelile tale şi să le poți corecta, a primi ajutorul altora, şi a-l oferi celor care au nevoie de el. Lucrul cu elevii în clasă trebuie astfel realizat încât să genereze un climat de încredere, care să-i determine să se implice în discutarea / dezbaterea unei idei interesante, în rezolvarea cu succes şi eficienta a problemelor. Elevii trebuie obişnuiți cu investigația temeinica, cu dezbaterea autentică, cu găsirea unor răspunsuri adecvate la problemele cu care se confruntă. Învatarea gândirii critice presupune respectarea anumitor condiții:

1. Crearea unor situații de învățare, a unor ocazii în care elevii să-şi exerseze procesul gândirii critice şi alocarea timpului necesar pentru aceasta;

2. Încurajarea elevilor să gândească independent, "cu propriul cap", să speculeze, să reflecteze;

3. Acceptarea diversității de opinii şi idei;

4. Implicarea activă a elevilor în realizarea învațării prin confruntarea de idei, prin cooperare şi colaborare, pentru a găsi soluții adecvate;

5. Convingerea elevilor că nu risca să fie ridiculizați pentru opiniile exprimate;

6. Încrederea în capacitatea fiecărui elev de a gândi critic;

7. Aprecierea pozitivă a gândirii critice manifestată în orice situație;

Gândirea critică îi învață pe elevi să-şi emită şi să-ți susțină propriile idei. Satisfacția noastră, a oamenilor de la catedră, nu constă în a vedea că elevul a reprodus lecția citită, compunerea sau comentariul dictat "cuvânt cu cuvânt", ci în a-i pune în evidență "talentul" de a-şi realiza propriul rezumat, propria compunere. Elevul nu trebuie să fie o maşină de memorat, ci trebuie să fie creator. Avem obligația de a asigura atmosfera propice declanşării valului de idei personale, de a le da elevilor senzația ca ei sunt adevărații descoperitori ai "noului".

Soluțiile problemelor supuse rezolvării presupun colaborare şi cooperare. Toți copiii, indiferent de dezvoltare intelectuală sau de vârsta, pot contribui la elucidarea situației necunoscute, spunându-şi părerile. Ei trebuie învățați să asculte şi să accepte. Numai astfel învățarea va fi eficientă, realizându-se obiectivele propuse. Iată de ce se pune atâta accent pe lucrul în echipă. Este necesar să se înțeleagă ca în cadrul dezbaterilor, al schimbului de opinii, nu se critică omul, ci ideea. Trebuie să se expună acordul sau dezaprobarea, indiferent de relațiile existente (de simpatie sau antipatie) între participanții la situația de învățare. Metodele şi tehnicile utilizate nu sunt cu totul noi şi speciale, ci mai degrabă sunt moduri acționale şi procedurale eficiente în raport cu unele obiective precise: stimularea şi dezvoltarea gândirii constructive, eficiente şi critice a elevilor. Vă vom prezenta trei dintre metodele şi tehnicile utilizabile în predarea-învățarea cu scopul dezvoltării gândirii critice.

I BRAINSTORMING ("Furtuna în creier"; "asaltul de idei"). Este un mod simplu şi eficient de a genera idei noi. La ora actuală este cea mai răspândită metodă de stimulare a creativității în condițiile activității în grup. Metoda brainstorming se fundamentează pe două principii care se materializează în patru reguli.

Principiile sunt:1. Cantitatea determină calitatea. Astfel, elevii trebuie să emită cât mai multe idei. Cu cât ne vin în minte mai multe idei, cu atât cresc şansele de a găsi ideile valoroase şi folositoare în soluționarea unei probleme. Unele idei ar putea părea bizare sau imposibil de realizat, da acest fapt nu este rău. Uneori cele mai năstruşnice idei ne determină să ne gândim la alte idei cu valoare deosebită. Asociația liberă, spontană. De idei cât mai multe, conduce la apariția unor idei viabile şi inedite. 2. Amânarea evaluării/judecății ideilor celorlalți . Aceasta dă posibilitatea fiecărui elev să emită orice idee referitoare la problema în cauză, să se elibereze de orice fel de cenzură. Brainstormingul poate fi caracterizat ca o metodă (tehnică, strategie) care nu tolerează nici un fel de critică. Regulile brainstormingului care derivă din aceste principii sunt:a) stimularea unei cantități cât mai mare de idei; b) preluarea ideilor emise de alții şi fructificarea lor prin ajustări succesive şi asociații libere asemenea unei reacții în lanț; c) suspendarea oricărui gen de critică; d) manifestarea liberă a imaginației.

Brainstormingul se poate realiza în perechi sau în grup. Toate ideile propuse se notează. În faza emiterii/producerii de idei trebuie încurajată participarea tuturor membrilor grupului chiar daca uneori se desemnează un conducător de grup. Mânuita cu profesionalism, flexibilitate şi inspiraţie brainstormingul este o metodă accesibilă, relativ simplă şi eficientă de învăţare care stimulează creativitatea şi pe această bază, dezvoltarea gândirii critice, constructive.

II. Tehnica: ŞTIU / VREAU SĂ ŞTIU / AM ÎNVĂŢAT. Este utilizată cu precădere în faza de evocare, dar şi în cea de realizare a sensului, fiind o modalitate de conştientizare, de către elevi, a ceea ce ştiu sau cred ca ştiu referitor la un subiect, o problemă şi, totdeauna, a ceea ce nu ştiu (sau nu sunt siguri ca ştiu) şi ar dori să ştie/să înveţe. Procedura este relativ simplă. În faza de evocare se urmează doua etape: a) Elevilor li se cere să inventarieze-procedând individual, prin discuţii în perechi sau în grup-ideile pe care consideră că le deţin cu privire la subiectul/tema investigaţiei ce va urma. Aceste idei sunt notate în rubrica "ştiu". b) Elevii notează şi ideile despre care au îndoieli sau ceea ce ar dori să ştie în legătură cu tema respectivă. Aceste idei sunt grupate în rubrica "Vreau să ştiu". Urmează, apoi, studierea unui text, realizarea unei investigaţii sau dobândirea unor cunoştinţe referitoare la acel subiect, cunoştinţe selectate de învăţător. Prin metode şi tehnici adecvate, elevii învaţă noile cunoştinţe, iar în faza de realizare a sensului, ei inventariază noile idei asimilate pe care le notează în rubrica "Am învăţat".Aşadar, rezultă un tabel cu trei rubrici şi anume:

ŞTIU	VREAU SĂ ŞTIU	AM ÎNVĂŢAT

În fiecare rubrică apar notate ideile corespunzătoare, evidenţiindu-se, foarte clar, situaţia de plecare (ceea ce ştiau elevii), aspectele şi întrebările la care au dorit să găsească răspunsuri (consemnate în rubrica "Vreau să ştiu") şi ceea ce au dobândit în urma activităţii de învăţare (idei consemnate în rubrica "Am învăţat").

III. Metoda MOZAIC. Este o metoda prin care se promovează învăţarea prin colaborare şi cooperare între elevi. Aceasta tehnică de predare-învăţare presupune parcurgerea următorilor paşi: a) Construirea grupurilor de lucru iniţiale. Clasa de elevi se împarte în grupuri de câte 4-5 elevi. Se utilizează diverse criterii de grupare a elevilor. Unul dintre acestea poate fi următorul: elevii număra de la 1 la 4/5 astfel încât fiecare elev să aibă un număr cuprins între 1 şi 4/5. b) Învăţătorul împarte textul ce urmează a fi citit/studiat în 4 sau 5 părţi (atâtea câte grupuri de lucru s-au constituit iniţial). c) Constituirea grupurilor de "experţi" şi rezolvarea sarcinii de lucru. Elevii cu numărul 1 vor forma un grup, cei cu numărul 2 al doilea grup,ş.a.m.d. Fiecare grup de "experţi" are sarcina de a studia o anumită parte din text, repartizată de învăţător. Elevii din fiecare grup trebuie să discute conţinutul de idei al părţii din text care le revine, s-o înţeleagă cât mai bine şi mai adecvat pentru a fi capabili, ca ulterior, s-o predea celorlalţi colegi. Ei hotărăsc împreună, prin discuţii, care sunt ideile principale ale textului studiat şi cum vor proceda pentru a le preda colegilor astfel încât aceştia să înţeleagă cât mai bine. d) Revenirea elevilor în grupurile iniţiale şi predarea conţinutului pregătit celorlalţi colegi. Prin predarea reciprocă se realizează cea mai bună învăţare a unui conţinut informaţional. La sfârşitul lecţiei fiecare elev trebuie să stăpânească conţinutul întregului text şi nu doar a părţii la învăţarea căruia a participat ca "expert".

Când se realizează predarea reciprocă, elevii pot cere "expertului" lămuriri suplimentare în legătură cu fragmentul pus în discuţie. Dacă mai există nelămuriri şi neclarităţi, cei în cauză pot adresa întrebări şi altor "experţi" din acel grup. Daca persistă anumite dubii referitoare la o problemă, acestea ar trebui cercetate în continuare până la lămurirea lor adecvată. Profesorul monitorizează predarea asigurându-se că informaţia şi cunoştinţele se transmit şi se asimilează corect. Daca elevii se împotmolesc profesorul îi ajută să depăşească situaţia. Deci, fiecare elev devine "expert" într-o anumită problemă (parte) a textului, pe care trebuie să fie capabili s-o predea colegilor.

Nu de mică importanţă este şi faptul ca aceste metode active, educă elevii şi din punct de vedere moral. Ei devin mai toleranţi, acceptă ideile altora, învaţă să critice argumente, idei şi nu oameni şi observă că întotdeauna se mai poate aduce o completare, se poate aduce în discuţie o nouă perspectivă asupra unui subiect.

Dezvoltarea gândirii critice prin lectura şi scrierea este o alternativă educaţională reformatoare. Strategiile interactive de predare îi învaţă pe elevi să gândească critic, eficient şi constructiv, "umanizează" relaţia dascăl-elev situând-o pe orizontală şi conferind încredere copiilor în propriile forţe. Acest nou tip de învăţare bazat pe experienţă de viaţă a elevilor poate fi utilizat în predarea-învăţarea diferitelor obiecte de învăţământ înlăturând astfel mentalitatea conform căreia "există un singur răspuns bun, adecvat"(Banks).

Învățarea eficientă şi gândirea critică se realizează atunci când, dascălii apreciază diversitatea de idei şi experiența elevilor, iar aceştia trebuie să confere un sens informațiilor şi ideilor însuşite.

În concluzie, nu trebuie să renunțăm la metodele clasice, ci să le îmbinăm în cadrul lecțiilor cu cele care activează gândirea critică, pentru a lucra şi "altfel" în folosul elevilor şi al nostru. Explorarea gândurilor, ideilor, convingerilor şi experiențelor, formularea acestora în propriile cuvinte, comunicarea reflexivă cu ceilalți solicită timp suficient pentru a primi un feed-back constructiv din partea elevilor într-o atmosferă care încurajează comunicarea. Elevii trebuie lăsați să speculeze, să creeze, să afirme diverse lucruri aberante la început, dar interesante prin perfecționare sau schimbarea perspectivei într-un context caracterizat de încurajare şi productivitate. Acordarea permisiunii de a face speculații va conduce la o diversitate de opinii şi idei care trebuie acceptate, altfel am limita gândirea elevilor reintroducând mitul răspunsului unic. Implicarea activă a elevilor în procesul de învățare trebuie promovată permanent deoarece este un element esențial al gândirii critice. Gândirea se desfăşoară cel mai bine într-o atmosferă lipsită de riscuri, în care ideile sunt respectate. De aceea învățătorul va trebui să demonstreze că şi ideile „**tâmpite**" fac parte din procesul de gândire, iar ridiculizarea ideilor nu va fi tolerată, deoarece aceasta sufocă gândirea prin inducerea unui sentiment de risc personal. Respectarea de către învățător a ideilor şi convingerilor elevilor, îl determină pe elev să aibă mai mult respect pentru propria lor gândire şi față de procesul de învățământ în care este implicat. Trebuie acordată încredere în capacitatea fiecărui elev de a gândi critic. Este esențial să le comunicăm elevilor că opinia lor are valoare, nu numai reproducerea orală sau scrisă a ceea ce s-a predat, că gândirea lor critică este apreciată, iar opiniile lor contribuie la o mai bună înțelegere a concluziilor discutate. Pe măsură ce îşi dezvoltă capacitatea de a gândi critic elevilor le sporeşte capacitatea de exprimare orală, scrisă, coerentă şi convingătoare a gândurilor, autonomia în gândire (respect pentru ideile lor şi a altora), logică, găsirea şi acceptarea alternativelor, formularea de judecăți şi practicarea unei gândiri constructive.

Astfel, a gândi critic înseamnă:

- a fi curios;

- a pune întrebări şi a căuta sistematic răspunsuri;

- a stabili cauze şi implicații;

- a cultiva un scepticism politicos;

- a găsi alternative;

- a întreba „ce ar fi dacă?";

- a ține seama de argumentele celorlalți, a le analiza logica;

- a realiza asocieri între ceea ce a fost învățat şi propriile experiențe;

- a analiza cauzele şi efectele, a imagina soluții.

Gândirea critică formează cetățeni veritabili pentru o societate deschisă, cetățeni cooperanți, capabili de a conduce, manifestă toleranță pentru persoanele care provin din orice mediu dar să dea dovadă de inițiative individuale, ghidate de principii dar capabili să găsească soluții care să se adapteze realității în plină schimbare.

Bibliografie

1. Jeannie L. Steele, Charles Temple „Lectura şi scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice", vol. 1,2.
2. Ghid pentru învățători - centrul Educația 2000+Radu, I., Ionescu M – Experiența didactică şi creativitatea, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1987.
3. Parfene C-tin (coordonator) – Aspecte teoretice şi experimentale în studiul literaturii în şcoală, Editura Universității „Al.I.Cuza", Iaşi, 2000.
4. Handrabura, Loretta,(2003), Învățarea prin cooperare: ipoteze de lucru în Didactica Pro, Nr. 1(17)/2003.
5. Strategii didactice şi interactive, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
6. .Johnson, D., Johnson, R.& Holubec, E. ,(1998), Cooperation in the classroom, Edina MN: Interaction Book Company pe site-ul http://fp.uni.edu/rac/col/romania/8-clasificarea.htm
7. Oprea, Crenguța-Lăcrămioara, (2003), Pedagogie.Alternative metodologice interactive Editura Universității Bucureşti, pe site-ul http://www.unibuc.ro/eBooks/StiinteEDU/CrengutaOprea/cap6.pdf

CZU 37.01

Мария Влах, старший преподаватель,

Комратский Госуниверситет. Республика Молдова

ZAMANDAŞ ŨŨRETIM PEDAGOGICKA TEHNOLOGIYALARI

Abstract:

In modern curriculum of Gagauzian language and literature is one of the most important tasks of communicative competence formation and development. The communicative approach is considered in teaching the native language. The best thoughts of the humankind can be unknown being used in the wrong word forms. That's why the informative and communicative technologies, games and other pedagogical technologies, the methods which show the effectiveness and high results in the educational process are used in this article.

İnsanın ilerlemesi büün gösterer, ki komunikaţiya - informaţiyayı tehnologiyaların kullanması yaşamanın herbir tarafında mutlaka lääzımdır.

Zamandaş komunikativ tehnologiyaları vererlär kolaylık kurmaa, koorumaa, aaraştırmaa informatiyayı hem yardım ederlär ilerlemää hertaraftan.

Bu takım zamandaşokul da diil lääzım geeri kalsın zamanın istediklerindän, demek ki, şindiki üüredici kompyuteri kendi çalışmasında lääzım kullansın, çünkü okulun önemli davası - bilgili, düşünän, kendibaşına beceran bilgileri kabletmää eni evlat boylarını terbietmää.

Gagauz dilinin hem literaturasınım kurikulumunun en önemli neettir - komunikativ kompetenţiyasının oluşturması, hepsi öbür neetlar (üüretmäk, terbietmäk, ilerletmäk) gerçekleştirilerlär bu baş neetin gerçekleştirilmesindä. Komunikativ yaklaşmasında annaşıler ana dilinin imrenilmesi. Insannarın en ii düşünmekleri kalaceklar bilinmedik, eer onnar dooru hem annaşılı olmaysadılar kurulu lafların yardımmnan.

İnformaţion teh nologilerinin kullanmasının faydalıı büüktür. Bilgiçlär belliederlär, ki, nekadar taa çok annamak sistemneri kullanıler üüretmektä, okadar taa ii hem kaavi annaşıler material. İnformaţion tehnologilerinin aktiv girdirilmesi üüretmäk protesini didaktik tarafından zenginneder, garantederäk göstermeyi, audio hem video yardımını hem kontrolü, nelär üüretmäk uurunu butundan üüsekleştirerlär.

Kompyuter tehnologileri üüretmenin stilini kolvererlär diiştirmää: türlü becermekleri hem sınaşmakları hepsi söz zaametin çeşitlerindä üürenicilär hep o vakıtta kablederlär. Programaların strukturası brakmeer yufkalanmaa hem üüreniceleri uyandırer düşünmä, analiz yapmaa, çıkışları yapmaa hem kuralları adlamaa. Şindiki vakıtta üürenicilerdän bilgi edinmekli aaraştırması hem kendi sonuçlarını bilinçli notalaması taa çok isteniler.

İnformaţion tehnologilerinin kullanması üüretmäk proţesini zenginneder hem doldurer eni maanaylan.

Üüretmäk protesinä kompyuter kullanması bu üstünnükleri verer:

Üüretmenin individualizatiyasına bölä annamaklar girerlär: üürenän materialın karmaşıklıın (zorlamak) uuru, işlerin sayısı, işi yapmasına verilän vakit, notalamak sisteması, ekran renklerin sırası h.b.

İnformaţiyanm büük genişliin kullanması bir üürenmäk programasıda var nicä olsun nicä danışmalı, ölä da kontrol, oyun hem lektion materialları, işlär kendibaşına için.

Materialı annamaa deyni, hepsi duygu organnarı katılerlar.

Üürenicilär var nicä dönsünnär herbir işinä okadar keret, nekadar laazım materialı kaliteli annamaa deyni.

Hızlıca dönän baalantı - kompyuter programası operativ cuvap eder kullanıcının istediklerinâ.

İnteraktiyada (insanın hem maşinanın işbirlii) konuşmaya katılannar diil salt informatiyaylan diişilerlär, ama onnarın işbirliini var nicä görmä. Büük motivatiya potansiyeli.

Üürenicilerin sonuçları salt kompyuter biler (konfidentiallık). Üüredicinin davası -psihologiyah atmosferayı korumaa, angısmda üürenicinin kendi notalaması aşaa inmeer.

Kompyuter üüretmenin metodik üstünnükleri da var:

- Kompyuter en ii açıkleer individual üüretmenin printiplerini.
- Kompyuter bir kıpımda cuvap eder verilmiş informatiyaya.
- Kompyuter üüretmenin protesindä bir interaktiv metodur.
- Bunnardan kaarä, kompyuter yardım eder üüretmenin protesindä didaktik printiplerini gerçekleşmää.

Üüretmenin proțesindä var nicä kullanılsınnar nicä maasuz düzülmüş üüretmäprogramnarı, ölä dä programnar, angıları koyulu herbir kompyuterdä.

Kompyuterdä, var nicâ yapmaa prezentațiyaları türlü temalara görä, gramatikadan osa literaturamızdan.

Telekomunikațiya tehnologiyalarında büük er kapleer İnternet. O verer kolaylık bulmaa türlü informațiyaları temaya görä. Biliner İnternedin bu soy tehnologiyaları:

www - tekstlän iş tehnologiyası;

FTP - dokumentlerin yollaması;

İRC — tehnologıya, angısı verer kolaylık lafetmää başka insannarlan dialog formasında;

E-mail - tehnologiya, verer kolaylık yazmaa hem yollamaa kiyat dünneyin herbir kasabasına ayın saadın içindä.

Kompyuter teknologilerinin kullanması üüretmejıin efektivliini yukarı kaldırerlar (üürenicilerin fikir ilerle mesi hem üürenicilerin kendibaşına işin becermekleri; üürenicilerin üüretmä işbirliinin çok türlü formaları); üürenicilerin hem üüredicilerin yaratıcılık potenstialınıi aktivleştirer.

Komunikativ tehnologiyalanna girer bölä tehnika, nicä trening.

Trening - intensiv üüretmäk praktik doorudulmasınnan. Trening doorudulu becermeklerin ilerlemesinä, eni görümün kabletmesinä. Trening soyları:

psihologiya treningi;

korparativ treningi;

video traningi h.b.

Büünkü gündä trening tehnikası pek aktual. Treningin özellii onda, ani o yardım eder görmää insanın içankı dünnesini. Läätzım belli etmää, ani burada da bakılerlar bölä komponentlâr, nicâ bilgilâr, becermeklär. İlktän insana ne säannadıler, açıklaner (bilgi, informatiya), o kableder informatiyayı, sora kaavileder onu (becermäk). Yok nicâ kaaviletmää diil bilinän materialı. Eer material sade okuner, da verilmeer olabilennik onu kaaviletmää, ozaman informatiya pek hızlı unuduler.

Trening tehnikasına girer testlär da.

Test - bu kendibaşma iş. Veriler bir ayın temaya görä ya bir bölümä görä. Burada veriler ayın vakit (45 minut, iki saat), vakıdı belli edärkän, esaba alıner soruşların zorluk uurları. Bu iş mutlak läätzım geçirilsin klasta. Uüredici testin önündä tanıştırer herbir soruşlan klası, belli eder kaç bal kableder angı soruş. Belli etsin uüredici läätzım nekadar bal kableder negativ nota hem pozitiv nota.

Bitki yıllar gagauz dilin hem literatura disțiplinasında litey klaslarında bakalavr ekzamennerindâ veriler test.

Büünkü gündä may herbir üüredici pay aler bu soy metodun kullanmasından nicä - test.

Çok faydalı ana dilinr üüretmektä**proekt metodikasmı** kullanmaa.

Proekt - o bir kolaylık, angısı yardım eder uşaklara ideyalarını hem fikirlerini yaratmalı formada acıklamaa kendi bakışma göra. Bu metodika üüreder serbestlrr, bir yaratmak ayın getirer uroo, herbir üürenici katiler üürenmak proțesinä.

Proekt metodikasi herzaman uşakların kendibaşma iclemesinnrn baalı. Uüretmenin en görümnü erindr durer üürenici, onun neetleri, onun kendilii. Proektli üürenmak düzüldü o neetlrn, ki bulmaa öla kolaylıklar, angıları ilerleyecek uşaan kendibaşma fıkirni, ki üüretmaa onu diil sade aklında tutmaa kabledilmiş bilgileri, ama becermrr kullanmaa onnarı praktıkada, yaşamakta. Proekt metodun temeli budur: baalamaa şkolada kabledilmiş bilgileri yaşamaklan, uşakların yaşamak bilgilerinnrn, onnarın birlikta yaratmalı çalışmasmnan.

Proekt metodikanm *Öz fıkiri*bunnar

> Üürenici (uşak) o işi taa havezlän yaper, angısını ayırdı kendi.
> İşlemäk çıker predmetin sınırları aşırı.
> "Hepsi yaşamaktan, hepsi yaşamak için" - bola laflarlan gider işlär.

Proekt metodu pek sıkı baalı neetmäklän hem bilim ideyalarlan, angılarına üüredicinin hem üürenicinin işlemi desteklener, baalı kantarlamaklan hem eni kaliteli sonuçlarlan.

Proekt metodikanın neetleri - oluşturmaa bilgi, becermäk uşaklarda:

- uşakları kendibaşma bilgi kazanmaa üüretmää

- uşakların logika fikirlimi ilerletmää

- problemayı görmää hem seçmää üüretmää

- informaюiya bulmaa becermää

- plan düzmää kendi işlerinä

- orfografiya becermeklerini ilerletmää

Proekt metodikanın temel prinţipleri:

1.Problemanım çözülmesi - üüretmäk proțesi gagauz diiindä taa ii gerçeklener, açan biz ana dilimizi kullanerız türlü problemaları sökmää deyni. Problemalar düşündürer uşakları, düşünüp ta uşaklar üürener.

2.Kognitiv yaklaşmak gramatikaya - ana dilinda var nicr çok türlü kullanmaa üürenilmişgramatıka yapılarını hem oluşlarını.

3.Havezli üürenmäk - üürenmäk başarılı olsun deyni, iş lääzım yapılsın havezlrn. Üürenmak proюesindr masal hem oyun geniş kuilamler.

4.Kişilikli faktör - proekttr çalışıp, uşaklar çok kendi için hem kendi yaşaması için sözleşer, annader intereslerini, hobilerini h.b.

5.Adaptațiya işleri - düşmeer vermääöla iş, angısmı uşak yapamayacek. İslär veriler uşaan kuvedinägöra.

Proekt düzülü dört paydan:

1) hazırlamak
2) prognoza
3) praktika

♦ ***İşlemin harakterinä görä:***

> Aaraştırıcı
> Yaratmalı
> Oynamaklı
> İnformaţiyalı
> Predmet-gösterici

♦ ***Vakit uzunnuuna görü:***

- Kısa (bir – iki afta)
- Orta (1-2 ay)
- Uzun (bir yıladan)

Proekttäpay alan kişilerä görä:

- grupalarda (birkaç grupa)
- çiftli (ikişär- ikişär)
- kişilikli (bir kişi)

Belliki, proekttä işlemäk hepsi problemaları dil üürenmesindä sökmeyecek, ama o bir ii kolaylık can sıkıntılımdan, angısı genişleder uşakların dil bilgilerini, iîerleder onnarın kendilikliini, komunikativ becerikliini.

Biliner taa bir eni tehnologiya üüretmäk sistemasında nicä**«Portofolium».** Tehnologiyalar, angıları birleşerlär adlan «Portofolium» yardım ederlär oluşturulsun lääzımnı refleksiyä sınışları.

«Portofolium» - tertip notalamak için üürenicinin kendi üürenmäk, yaradıcı çalışmasını. Bu - üürenicilerin kendibaşma işlerin komplekti. Dokument komplekti hazırlaner üürediciylän da esaba aler:

- İşleri üüreniciyä deyni ayırmakta materialı «Portofoliuma» (laf gider diil konkret izin için, nesoy materialı lääzım ayırmaa, ama nesoy parametralara görä lääzım onu ayırmaa);
- Anketalan analar-bobalar için, angıların dolrdurulması verer kolaylık tanışmaa üürenicinin işlerinnän;
- Anketaları ekspert bölümü için göstermektä obyektiv notalamak için açıklanmış «Portofolium».

Üürenici havezinä görä yada üüredicinin işinä görä ayırer kendi «Portofoliuma» işleri, angılarmı yaptı urokta kendibaşma (kontrol işleri, testlär, yaratmalar h.b.) yada evdä (evdeki işleri), klasdışandakı işindä (proyektlär, referatlar h.b.). Ayırmak oler ya bir predmetä görä, yada birkaç. «Portofoliuma» yada ayın işlär ilerdän gösterilerlär üüreniciylän, annadarak necin o sayer, ani lääzım ayırmaa maasuz bu işleri. Üürenici herbir işä yaper kısadan komentarii: ne onda oldu bu iştä hem ne olmadı; kayıl mı o üüredicinin notasınnan hem nesoy çıkışları var nicä yapsın işin sonuçlarında.

Üüredici var nicä teklif etsin ayın üürenicilerä, yada bütün klasa kursunnar bölä «Portofolium» kendi predmetindä ayın bölümä görä, verip soruşları, işleri «Portofoliumun» strukturasını. En önemli bu iştä - üürenici kendini notalasın, hem olsun bu fıkirleyeräk, inandırarak. Kimi kerä üürenici gösterer kendi «Portofoliusunu» prezentatiyada klasm içindä yada üürenici konferentiyasında, yada ana-boba toplumunda. Bölâ topluşta üürenici lääzım göstersin kendi ilerlemesini ayırılmış onunnan, yada üürediciylän bilgi bölgesinä.

«Portofolium» bütunnä gösterer üürenicinin çalışmasını gagauz dili uroklannda. Portofoliumda lääzım olsun türlü işlâr (yazmak işleri, proektlär). Hepsi bunnar lääzım göstersin üürenicinin basarlarını gagauz dilindä, onun bakışını dilä.

"Portofoliumda" lääzım olsun üürenicilerin klas hem evdeki işleri bütün semestrada. Düşünüler, ani üürenicilär göstereceklär kendi "Portofoliumlarını" ana-boba konferenţiyasında, göstermää deyni kendi becermeklerini kendibaşına düşünmää, yaradıcı kullanmaa kabledilmiş bilgileri. Bu bir kolaylık kendibaşına yapma analiz kendi basarlarına da annatmaa bunun için analara-bobalara.

İleri dooru giderlâr istediklär "Portofoliumun" donatmasına, angı vakıtta kuruldu "Portofolium" hem nezaman oldu prezentaţiya konferenţiyası.

Danışmakta "Portofoliumun" avtoruna gösteriler, ani o var nicä serbest olsun "Portofoliumun donatmasında".

İleri dooru üüredici var nicä, sayarsaydı bunu lääzımnı, taa konkret göstersin kendi istediklerini. "Portofoliumun" içindeliindä lääzım olsun bölämaterial:

- Başlık sayfası ("Portofoliumun" adı, üürenicinin adı hem predmetin adı);
- Kısadan istoriya üürenicinin basarlarına gagauz dilindä;
- Yazmaklar, evdeki işlär;
- Kontrol hem kendibaşına işleri (en az 5 iş);
- Testlär (4 türlü test);
- informatiya tehnologiyaların kullanması;
- Sizin sevgili işiniz;
- Anaların-bobaların notalaması (anaların-bobaların yazmak retenziyası).

Komentariyanın yapılması lääzım olsun düşünmekli, göstersin uşaan fıkirini bütünnä "Portofoliumun" içindeliinä görä. Üürenici, vereräk harakteristika kendi basarlarına türlü materiallarına görä, dener kendi-kendinäkritika yapmaa hem obyektiv olmaa. Dener fikirlemä, necin ayırdı bu işi.

"Portofoliumu" var nicä kurmaa diil sade maasuz üürenmäk predmetlerinä görä. "Portofoliumun" yardımınnan var nicä gözletmää, nasıl ilelreer uşaan harakteri.

Önemli lââzım teklif etmää üürenicileri yapsınnar bölä "Portofoliumu" birdän birkç predmettä. Üürenici var nicä sade bir kerâ işlesin bir «Portofoliuma» görä. Zerâ bu işin neeti - oluşturmaa üürenicnin kendi-kendini notalamak becermekerini. En önemli diil okadar predmet, angısında kablediler bu becermeklär, nekadar çalışmanın kolaylıkları. Onun için, şkolanın üürenmäk bölümündâ lääzım olsun grafik, angısına görä türlü klasların üürenicileri kursunnar bölä "Portofoliumnarı" türlü temalara, üürenmâk predmetlerinâ görä.

Oyun tehnologiyası

Oyun - iş forması, angısı doorudulu kaaviletmää görgüyü. Oyunnarda belli oler uşakların insan kaliteleri, onnar ilerlenerlâr, nicä persona. Oyunnar bakılerlar psihologiyada, etnografıyada, pedagogikada hem başka bilimnerdä.

Üüretmäk oyunnan sayılerlar onnar, angıları problem situatiyaları gibi olerlar, neredä herbir üürenicinin var kendi rolü. Praktikada çok kullanılerlar üüretmäk imitatiya oyunnan hem oyunnar aaraştırıcı harakterindä.

- <u>İs oyunnan</u> - forma, angısı verer kolaylık üüreniciyä kullanmaa bilgileri, becermekleri praktikada. Bakarak nesoy neetlär koyulerlar oyunun önündä, var nicä sölemää, ani oyunnar var: üüretmäk, aaraştırıcı, atestatiya oyunnan. Aaraştıncı oyunnarda üürenici kableder problemayı, angısı açık gösterili hem angısını o lääzım armasın. Anneer problemayı üürenici ozaman, açan o görer problemanın saklı tarafını, onun ayın elementlerini. Bu ayın elementlär yardım ederlär görmää, üzä çıkarmaa problemanın komponentlerini. Bu üüretmäk etabında uşaklar üürenerlâr analiz yapmaa situatiyaya hem düzmââ problemayı. Üüretmäk gerçeklâmeyecek ilerletmäk funktiyasım, eer problemayı açıklarkan üürenicilerin çalışmaları sınırlanacaklar reproduktiv işlemlärlän.

Açıklarkan problemayı, çalışmayı var nicä pay etmääbu soylara:

a) reproduktiv;
b) algoritmik;
c) artistik - aaraştıncı.

Reproduktiv problemaları çözülerlär bir ayın programaya görä. Bu programada verili adımnar hem onnarın kullanması.

Algoritmik problemaları çözülerlär algoritmaların yardımınnan (onnar formula gibi, kural gibi).

Bakarkan artistik - aaraştırıcı problemaları büük er kapleer logikayca analiz hem intuitiya. İntuitiya yardım eder görmää halizlii konuşmadaan taa ileri bu problemaya görä. O baalı nicä görgüylän hem bilgilärlän, ölä da taa dedelerdän kalma harakterin soyunnan.

İş oyunnan vererlär kolaylık kurmaa ölä oyun atmosferayı, angısı yardım eder düzmää üüredicidän personayı-spejialisti. Bölä atmosferada üüretmäk

geçer barabar, kolektiv harakterindä. Didaktik hem terbietmäk neetleri bu soy üüretmektä toplu bireri. İş oyunnan nicä araç var nicä kullanılsınnar bakmaa deyni personanın reaktiuyasına türlü real situatiyalarda. Oyunda herbir üürenicinin var kendi rolü, herbiri yaper çıkış situatiyaya. Sora oyunun sonunda çıkışlar bakılerlar bütün grupaylan.

- Kompyuter oyunnan - neredä kompyuter oler ortak oyunda. Burada oyun situatiyaları belli olerlar kompyuterin ekranında. Oyunculara veriler kolaylık diiştirmää oyunun situatiyalarını, yaparak konkret adımnarı.

Büünkü gündä kompyuter oyunnarın klasifikatiyası diil yapılı. Ama var nicâ belli etmä bu soyları: logikayca kompyuter oyunnan, üüredân hem ilerledân oyunnan. Kompyuter oyunnann var ii tarafı hem kötü tarafı. İi tarafı onda, ani veriler kolaylık, ki uşak kendisi üürener düzmää konkret taktikayı hem oyunun strategiyasım. Kötü tarafı: zarar oler gözlerä. Sık oynamak iisilder uşaan neetini gerçeklemää deyni rezultatları.

- Hazırlamak oyunnan. Burada düzüler grupalar. İş protesindâ bakiler uşakların arasında baalantı. Öndericinin daavası - yapmaa grupayı üüretmäk protesin birimi. Grupalarda çözülerlâr türlü sistem problemaları. Onnarın lafetmesindä pedagog hem üürenici birleşerlär da üüretmäk oler ilerleyän hem önemni. Nekadar taa üüsek uurda buluner grupanın ilerlemesi, okadar taa çok kolaylık var herbir üüreniciyä ilerlemää.

İlerledän üüretmektä üüredici meraklandırer üürenicileri türlü işlerä, kullaner didaktik oyunnarını, metodları, angılan doorudulu zenginnetmääüürenicilerin söz laflıını, fıkirini, taa çok aklında tutmaklarını. Bıliner birkaç üüretmäk sisteması, angılan geçerlär traditional formada. Hepsi onnar dooruderlar üürenicilerin intelektual ilerletmesini. En önemni hem en ilk istoriya tarafından bilgi forması - üürenmäk. Üürenmäk yardım eder toplamaa informatiyayı, işlemää onunnan hem açıklamaa onu. Üürenmenin özü -özenmäk. Genel üürenmäk verer kolaylık zenginnetmää bilgileri. Bu bilgilär yardım ederlär sınaşmaa herbir situatiyaya. Ama olmaa deyni persona - bu bilgilär pek aaz. Onuştan lääzım oldu yardımnık eni tehnologiyalardan. Onnar lääzım olerlar üüredicilerä dä, ki belli etmäkonkret neetleri, ki götürmääüüretmâk protesini eniycä. Eski tradițional metodların erinä gelerlär bölä tehnologiyalar angıları vererlär üürediciyä kolaylık gerçeklemääkoyulmuş neetleri, kabletmäää üüsek rezultatları.

Lıteratura:

1. Stoletneaıa A.İ., Bankova İ.D. Gagauz dili hem lıteraturası. Gid (X-XII klaslara) enilenmiş kurikuluma görä. Cartier, 2010.
2. N.Kioroglo ‘Gagauz dili hem lıteratura ınformatıon tehnologıyaların kullanması.’ - jurnal ‘Gagauz dıli hem lıteratursı’-Komrat 2010.
3. İ. İkizli ‘Proekt metodikası gagauz dıli uroklarında’- jurnal ‘Gagauz dıli hem lıteratursı’-Komrat 2010.
4. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии. - Москва, 2001
5. Полат С.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования.- Москва, 2002
6. Смирнов С.А. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. -Москва, Академия, 2001.

CZU *821.135*

Vlad Caraman, dr. conf.,

Universitatea Pedagogică „Ion Creangă”. Republica Moldova

BILDUNGSROMANUL STERIST: STRUCTURA CRONOTOPICĂ

Abstract:

This article says that Constantin Stere's novel Around the revolution includes the essential elements of abildungs roman. Cronotopic structure consists of the essential aspects of poetic genre and narrative, description, dialogue, character, conflict etc. Constantin Stere's unique nesslies in the facttha the designed and made a ware first bildungs romanin Romanian literature.

Cele opt volume ale ciclului *În preajma revoluției* de C. Stere au fost interpretate de exegeza literară sub diverse aspecte ale genului romanesc. Astfel G. Călinescu apreciază romanul ca cel mai îmbulzit de viață din literatura noastră, iar pe Stere ca un prozator al geologicului; N. Manolescu – *roman satiric*; Ov. S. Crohmălniceanu, P. Constantinescu, T. Teodorescu-Braniște – *Bildungsroman*; I. Negoițescu – *roman-fluviu*; F. Aderca, Perpessicius, O. Șuluțiu – *roman ciclic, social*; Al. A. Philippide – *consolidarea romanului și încetățenirea lui în cultura românească*; M. Ralea – *romanul Basarabiei*; I. Sadoveanu – *roman cu cheie*; Ș. Cioculescu – *frescă socială;* M. Cimpoi – *roman(cier) total*; C. Braga – *roman postmodernist*; Al. Burlacu – *modele prezumtive ale romanului*; H. Corbu – *roman între memorii și ficțiune*; A. Ciobanu – *problema cronotopului*.

Cu toate acestea, în afara observaților au rămas aspecte esențiale ce țin de structura cronotopică a bildungsromanului, de narațiune, descriere, dialog, de ipostazele personajelor, de natura policonflictului ș.a. În continuare vom încerca să dezvăluim aceste elemente ale poeticii romanului *În preajma revoluției.*

Astfel, prin modurile de prezentare a evenimentului constatăm că romanul în discuție e o construcție narativă predominant de tip monologic, în care este lesne de sesizat identitatea dintre autor și narator. Prozatorul variază între povestirea cu focalizare internă, în care naratorul spune atâta cât știe personajul și chiar adoptă punctul de vedere al lui, și, povestirea non-focalizată (cu narator omniscient). În astfel de circumstanțe narative vocea din romanul *În preajma revoluției* rămâne relația dintre erou, narator și autor.

În prezentarea evenimentelor, punctul de vedere este panoramic, adică naratorul, fiind omniscient, recapitulează, pentru publicul cititor, fapte remarcabile dintr-o perspectivă panopticum. Viziunea panoramică a romanului este transfigurată prin capacitatea intelectuală și de orientare epică a naratorului.

Prin urmare scrierea lui Constantin Stere *În preajma revoluției* se menține, în mare măsură, în structura narativă a bildungsromanului tradițional, în care evenimentele se substituie consecutiv într-o succesiune cronologică și zugrăvesc evoluția protagonistului din anii copilăriei până la maturitate, culminând cu moartea acestuia.

Povestirile *inserate* (intermediare) ale unor personaje dezvăluie diferite perspective ale narațiunii. Fiecare cunoștință a lui Vania Răutu, prin intermediul naratorului, devine un microroman. Această structură naratologică a fost denumită de critica literară modernă viziune din spate. Însă nu toate scenele auxiliare sunt prezentate prin prisma naratorului. Uneori și el devine un simplu ascultător chiar foarte ademenit de povestirile personajelor.

Atotputernic în narațiune, naratorul-autor are deseori tendința să redea evenimentele și sub forma unui rezumat. Ordinea cronologică lineară în bildungsroman este strict respectată, deoarece evenimentele, cu unele excepții atestate în primul volum, sunt încadrate în povestire în ordinea succesiunii temporale în care au avut loc.

Istorisirea evenimentelor din roman la persoana a treia singular, lasă să se înțeleagă faptul că autorul vrea să relateze acțiunea prin intermediul unui narator străin față de această povestire. Acest fel de povestitor, absent din istoria redată de el, este recunoscut, în critica literară din ultimul timp, ca narator heterodiegetic. În bildungsromanul lui Stere este folosit nu numai tipul narativ auctorial. Pe durata acțiunii se conturează și alte modalități ale narațiunii cum ar fi, de exemplu, tipul narativ neutru. Acesta are menirea să prezinte evenimentele fără comentariile și explicațiile naratorului.

Tipul narativ neutru scoate în evidență alte două modalități de prezentare a evenimentelor. Este vorba despre tehnica scrisorii și a jurnalului. Autorul abandonează statutul său de narator și lasă evenimentele să fie relatate indirect, prin *scrisoare,* cu diversele ei forme – epistolă, depeșă și *Jurnalul lui Vania Răutu.*

Prin aceste două mijloace de prezentare a faptelor povestite, auxiliare narațiunii auctoriale, uneori se relatează evenimente făcute cunoscute publicului mai devreme, se completează evoluția romanului cu momente secundare, dar nu mai puțin semnificative, sau se stabilesc precum nişte pauze în evoluția subiectului etc. În general, strategia scrisorii şi a jurnalului, dar şi a celorlalte modalități de expunere în actul scrierii lui Stere, au funcția de a perpetua discursul narativ.

În structura să cronotopică romanul e centrat pe mai multe tipuri de descriere: descrierea acțiunii, atmosferei, localității, caracterului, interiorului, naturii, portretului etc. Atitudinile proprii pe care le ia autorul în raport cu narațiunea sunt dezvăluite şi prin mijloacele auxiliare descrierii precum caracterizarea, paralela compozițională, antiteza compozițională, peisajul caracterologic, pasajul anticipativ etc. De regulă, orice tip de descriere are strategia să, chemată, în ultimă instanță, să dea expresie unui cronotop artistic specific romanului sec. al XX-lea. În diferite volume descrierile ocupă un loc mai mult sau mai puțin important. Fie că sunt efectuate din apropiere sau din depărtare, aparțin naratorului sau personajului, ele contribuie la crearea cadrului acțiunii, condensarea sau "aerisirea" lui, la tensionarea sau destinderea atmosferei, realizează simetria compoziției, constituie un liant între episoade, nucleele narative ale romanului etc.

Strategia descrierii vine să anticipeze, să dinamizeze, să evidențieze, să organizeze şi să dezvolte narațiunea, substanța cea mai de preț a romanului de totdeauna. În acest sens nu mai puțin revelatorie şi însemnată e şi funcția dialogului.

Dialogurile dintre personaje marchează cazuri particulare de viziuni, păreri, crezuri de viață, idealuri etc. Dialogurile dintre țigani, de exemplu, ne aruncă la periferia unei societăți de bârfitori. Discuțiile dintre Smaragda Theodorovna şi Iorgu Răutu prezintă o criză din viața unui cuplu cu dificultăți de vârstă. Revoluționarii discută exclusiv despre idealul lor. Intelectualii din Ciubăreşti dialoghează despre dezvoltarea şi viitorul țării, despre o lume aleasă etc.

Descrierea interiorului, procedeu predilect pentru proza fiziologică, obține la Stere un statut aparte: de introducere în atmosfera timpului, în locurile unde se pomeneşte eroul, în starea psihologică de moment a personajelor şi chiar în intimitatea acestora. Fenomenul ia apoi amploare mai întâi în descrierea "spațiilor interioare" atât din Basarabia, cât şi din peregrinările lui Vania Răutu în drum spre Siberia. Descrierile interiorului şi chiar a oraşelor siberiene sunt executate mai mult în linii de exterior arhitectonic, iar cele din România, la nivelul de personalități, de moral etc.

În cele opt volume ale bildungsromanului *În preajma revoluției* portretul ocupă un loc aparte, foarte important în spațiul acordat descrierilor. Protagonistul Vania Răutu, spre exemplu, are o serie întreagă de schițe-portret ce se succed în nenumărate variante de la un roman la altul, în funcție de strategia şi tehnicile narative, dar toate acestea cu ținte precise în economia romanului. Astfel, se poate urmări o adevărată ştiință a portretului la Stere.

Fiind fascinat de *masa de creativitate,* scriitorul aduce în lumea fictivă a romanului său un număr imens de personaje, remarcabile prin arta portretizării. Arta portretului, pe parcursul narațiunii obține câteva rațiuni estetice, realizând funcțiile de plasticizare, sensibilizare, tipizare, individualizare, relevare a lumii interne a personajului, edificare a tipologiei societății basarabene etc.

Utilizarea din belşug a portretului, care aminteşte mult de proza fiziologică, de experiența romanului rusesc din prima jumătate a secolului al XIX-lea, e valabilă doar pentru primul volum, în care conținutul dictează o anumită formă şi anume viața monotonă a Basarabiei. Acest fapt, resimțit pe alocuri şi în celelalte volume, presupune în plan artistic tehnici şi descrieri adecvate, în primul rând, a unei lumi statice. Anume prin aceasta se explică numărul bogat de portrete realizate în maniera patosului de transfigurare sufletească a lui N. Gogol, dar şi în stilul descriptiv al *Scrisorilor* lui C. Negruzzi. Maniera dată de prezentare îşi are rațiunea ei, viața şi lumea statică dictează preponderența elementului descriptiv asupra celui narativ.

Lumea anacronică, prioritar, este schițată prin *portretul fiziologic.* Iată de ce Stere e interesat mai mult de aspectul exterior, în bună tradiție a şcolii naturaliste, şi mult mai puțin de lumea internă, de complexitatea psihologică.

Portretul exterior este executat doar prin schițarea câtorva linii exacte. Prins cu iscusință, detaliul este semnificativ şi memorabil, relevat de o mână sigură de artist, cu o bună ştiință a compoziției *prim-planului*. De altfel, această tehnică a *prim-planului* este foarte frecventă, o putem considera chiar substanțială în arta portretistică a lui Constantin Stere. Prezentarea personajelor în *portret dublu antitetic* devine caracteristică pentru ultimele volume ale ciclului *În preajma revoluției*.

Concomitent, în primele volume se poate identifica şi *portretul interior,* realizat prin prisma *naratorului omniscient*.

Portretul interior este mai puțin explorat din rațiuni explicabile. Stere ne oferă sau vrea să ne ofere un roman obiectiv, de creație şi nu unul de analiză. Însă canonul acestui tip de roman este subminat nu numai de subiectivitatea naratorială, ci şi de cea portretistică.

Pasionant şi, fireşte, personal e utilizat la Stere portretul multiplu. Aflăm un portret multiplu de fiece dată când este prezentat un altcineva. În situațiile date scriitorul prezintă un portret în portret, adică un portret inclus. De regulă, la protagonist portretul e interior, în timp ce personajele secundare sunt desemnate în portrete fiziologice.

Concluzionăm că arta portretistică în creația lui Stere este relevantă. Portretul ocupă în economia artistică, mai ales a primului volum, un loc important, având finalități estetice surprinzătoare. De cele mai multe ori autorul apelează la portretul fiziologic, dar, folosit mai rar, şi la portretul interior.

Bildungsromanul lui Constantin Stere se încadrează în canoanele narativității tradiționale, însă, pe alocuri, autorul preia şi unele tehnici moderne, specifice artei contemporane video de prezentare a evenimentelor care, completându-se, creează o imagine panopticum a lumii. Atât viziunea din spate, tehnica jurnalului, a scrisorii, cât şi incursiunile dese ale personajelor în discursul narativ, analepsa, prolepsa, stilul indirect liber şi altele redau romanului *În preajma revoluției* o factură "sculptural-picturală" epică cu valențe de expresie simbolică şi imagini splendide.

Astfel, la Constantin Stere acțiunea din roman este pregătită mereu de descriere, dezvoltată şi dinamizată prin narațiune şi deznodată prin dialog. Impactul acestor elemente constitutive ale operei artistice este completat, adesea, cu alte procedee narative precum analepsa, prolepsa, stilul indirect liber şi alte tehnici narative consacrate. Legătura între momentele subiectului, prin utilizarea procedeului suspansului narativ, defineşte o construcție riguroasă a bildungsromanului.

Personajele romanului lui Stere, în mare parte, țin de tipologia descendenței *clasic–romantic–realist* şi, prin urmare, se pot preta unei analize de acest fel, prioritate acordându-se totuşi tipului de *personaj realist*.

Ca tip primar şi, totodată, model al romanului autohton se impune, în primul rând, fixarea, stabilirea personajului în drepturile sale social-geografice şi tipologice. Protagonistul romanului devine astfel un prototip.

Totodată, în perimetrul bildungsromanului are loc şi metamorfozarea personajului, prin intermediul ficțiunii prozatorului, de la o figură comună, aflată în anonimat, la un caracter specific, reprezentativ, reflector al mediului şi al timpului său.

Majoritatea personajelor sunt plăsmuite *ex nihilo in abstracto,* adică de parcă ar fi desprinse de un trecut faptic, logic, străine de orice proces de evoluție, ca nişte apariții din anonimat. În acelaşi timp, personajele secundare sunt oarecum parțializate, limitate la ceea ce se poate constata esențial despre ele, iar detaliile individualizatoare exagerează o calitate dominantă printr-o tehnică a prim-planului. Ipostaziate astfel, aceste personaje oferă o cunoaştere a lor întocmai cum am descoperi un grup de persoane într-un ascensor public. Probabil, din aceste considerente, majoritatea dintre ele au, pe lângă numele propriu, un determinativ – o calitate dominantă – *qualité maîtresse,* un supranume, o poreclă corespunzătoare, folosită pentru a accentua unele însuşiri caracteristice individului. Autorul fixează acțiunea principală în jurul personajelor centrale, care şi primesc trăsături individuale, iarăşi pentru a sublinia spațiul şi timpul, tipologia unei colectivități concrete. Personajele secundare sunt ca nişte marionete ale autorului, pe când eroii nu se lasă uşor manevrați de el, în pofida faptului că de cele mai multe ori ei se contrazic.

Interesantă este ipostaza bidimensională a personajului Smaragda Theodorovna, care poate primi statutul de tip feminin clasic precum Anna Karenina, Emma Bovary etc., dar şi ca antierou. Iorgu Răutu este şi rămâne mereu în ipostaza personajului cu caracter unitar, un fel de infraerou. Contele Wladislaw Przewicki se stabileşte în narațiune mai mult ca un erou sintetic, inventat în scopul unei paralele între lumea reală în care se află Smaragda Theodorovna şi una virtuală. La fel sintetici apar şi se profilează frații lui Vania. Sonia există numai ideal, Tosia şi Costea cu licăriri episodice, iar Maşa, deşi prezentă epic, rămâne incoloră până la finele romanului.

Mai palpitante şi animate sunt conturate personajele cu influență directă asupra desfăşurării acțiunii, cum ar fi, de exemplu, coana Anica Mesnicu din Corbeni, Alexandru Ivanovici Braşevan, Natalia Chirilovna Voronin, unele personaje-gazde la care a locuit Vania. Aceştia capătă titulatura de personaje-teză, care au trasată durabil o linie de viață şi nu se abat nicicum de la ea. Mama Irina în felul ei de a fi, cu sfaturile şi

responsabilitățile pe care le enunță, intră în circuitul materiei epice a romanului cu statut de personaj-experiență. Atât pe Ilenuța, cât şi pe Tania Lungu şi Eliza Orleanule putem califica drept personaje-conştiinţă.

În atmosfera din "Patria ideală" statutul personajelor se dublează, obținând şi însemne satirice. Astfel, ipostazele majorității personajelor sunt de factură satirico-umoristică. Modalitățile comice şi satirice de caracterizare a personajelor sunt preluate, în întregime sau parțial, de la scriitorii secolului al XIX-lea, în special de la Ion Luca Caragiale. În primul rând, în acest sens vom releva comicul de nume. Intenția satirizatoare este evidentă mai ales în numele inventate, chei de descifrare, vizând aspecte caracterologice ale personajelor. Comicul de limbaj şi vocabularul constituie un alt moment comun în satirizarea personajelor lui Stere. De altfel, comicul sau grotescul situațiilor este pus în lumină de personaje construite în ipostaze comico-satirice consacrate: *soțul înşelat, femeia adulteră, don-juanul, politicianul corupt, demagogul* etc.

Şi în evoluția conflictului pe parcursul romanului, stabilim o polifonie a lui. Conflictul în opera artistică, fie el interior, exterior, social, individual, colectiv etc., constituie un component esențial al textului artistic în jurul şi pe baza căruia se derulează acțiunea. Mai mult, acesta îi redă narațiunii amploare şi intensifică tensiunea de receptare a operei literare. Grație naturii conflictelor, În preajma revoluției *devine bildungsroman. Primele două volume ale romanului coagulează majoritatea conflictelor şi constituie baza următoarelor evenimente din spațiul narativ. În primul volum predominante sunt conflicte interioare, psihologice, referitoare la subiectul şi tematica propriu-zisă. Când autorul se abate de la subiectul acțiunilor principale, ies în vigoare conflictele sociale, exterioare. Dar ideea dominantă în conflictele care se iscă în acest roman e de esență tragică. Uneori intersectarea scenelor narate aduce o suprapunere de conflicte interioare, încât, în pofida faptului că prezentarea lor e laconică, ele explică pe deplin nelinişte a profundă a protagonistului.*

Constatările la care ajungem ar fi că romanul lui Constantin Stere *În preajma revoluției* este o construcție bine gândită, fapt demonstrat şi de plasarea conflictelor în spațiul narativ. Astfel, în primul şi al doilea volum al romanului predomină conflictele interioare, psihologice, în timp ce conflictul social este estompat, exteriorizat. Conflictul cel mai acut e cel psihologic, interior, apoi urmează cel familial, extern, social, opera fiind încununată cu cel politic, care le subordonează pe toate celelalte pe parcursul întregii narațiuni.

Ipostazele personajelor tradiționale, clasice "urmăresc" şi eroii lui Constantin Stere. Acțiunea centrală se sprijină pe rolurile personajelor principale, iar cele secundare sunt încadrate spontan în cadrul narațiunii. Protagonistul apare preluând consecutiv mai multe funcții narative şi ipostaze noi în acțiune, iar ideile lui îşi află prototipul în autor. Ceilalți eroi sunt în mare parte unitari, abia reprezentând tipuri caracteristice mediului şi epocii.

De la volum la volum dinamica conflictelor pune în evidență deplasarea accentului de pe un mobil pe altul, edificând un conflict la toate nivelurile lumii psihologice, sociale, filosofice, politice etc. Natura policonflictului în romanul lui Stere este într-adevăr una specifică societății aflate în preajma revoluției.

În Concluzie putem afirma că scrierea lui Constantin Stere cuprinde elementele esențiale ale unui bildungsroman. Structura să cronotopică se constituie din aspectele esențiale ale poeticii genului precum narațiunea, descrierea, dialogul, personajul, conflictul ş.a

CZU 81'25

Liudmila Hristeva, lector universitar,

Universitatea de Stat din Comrat. Republica Moldova

ASPECTE ALE TRADUCERII CUVINTELOR

Summury:

We live in the century which is called the century of speed, century cinema, century electronic computers, but the translation is called the century. The problem of translation is one of the oldest in history and theory of language. Springing from an immediate practical need, the translation was the first oral character, so - called "interpretation" or "interpretation". Then translated and expanded from written texts. The translation has old traditions. It is generated by the existence of several languages worldwide and will be required so long, how mankind will have a single language for communication. In this paper we have tried to indicate which words are translation problems that occur when mistakes are

and in what situations they occur. To achieve this we take as examples the words of Russian, Romanian and Gagauzian and we compared.

Noi trăim în secolul care este numit secolul vitezei, secolul cinematografiei, secolul calculatoarelor electronice, dar mai este numit şi secolul traducerii. Problema traducerii este una din cele mai vechi în istoria şi teoria limbii. Izvorând dintr-o necesitate practică imediată, activitatea de traducere a avut la început caracter oral, aşa – numită „interpretare" sau „tălmăcire". Apoi traducerea s-a extins la texte scrise. Activitatea de traducere are vechi tradiții. Ea este generată de existență pe glob a mai multor limbi şi va fi necesară atâta timp, cât omenirea nu va dispune de o limbă unică pentru comunicare. În prezenta lucrare ne-am străduit să menționăm care sunt problemele traducerii cuvintelor, care sunt cazurile apariției greşelilor şi în ce situații apar ele. Ca să realizăm acest scop am luat drept exemple cuvinte din rusă, găgăuză şi română şi le-am comparat.

Procedeul traducerii începe cu determinarea genului operei, întrucât de caracterul acesteia depinde alegerea vocabularului, redarea diferitelor nuanțe ale cuvântului: una dintre condițiile de bază pentru traducerea literaturii artistice, de exemplu, este cunoașterea la perfecție a limbii, a culturii, a istoriei poporului precum şi a obiceiurilor acestor descrise în original, în caz contrar, traducătorul riscă să denatureze trăsăturile caracterului, specificul național al creației inspirate a scriitorului. Deci una dintre cele mai de seama de realizare a traducerii adecvate este bună cunoaștere a celor doua limbi şi culturi. Practica traducerii depindea de textul ales. Astfel traducerea unui text religios, care era considerat sacru, nu trebuia să adauge şi nici să omită ceva față de originalul despre care se credea că are origine divină. Traducerea unui text laic era mai degrabă o imitație sau o adaptare, care uneori mergea până la schimbarea personajelor şi modificarea subiectului. Scopul urmărit de asemenea traduceri era, în primul rând, de natura estetică.

De îmbinarea celor două atitudini față de original s-au născut caracteristicile traducerii literare moderne, care a luat de la traducerea religioasă respectul şi scrupulozitatea față de original, iar de la traducerea de imitație şi adaptare a pătrat grija pentru aspectul estetic al traducerii.

Referitor la posibilitatea traducerii, de-a lungul istoriei s-au confruntat două opinii, care au ajuns până în zilele noastre:

1. Pe de o parte, pornindu-se de la o concepție naivă cu privire la identitatea idiomurilor, s-a ajuns la principiul teoretic că se poate traduce orice şi în întregime. Punctul acesta de vedere are o răspândire mai largă în special pena la perioada Renaşterii şi este justificat de stadiul de dezvoltare al cunoştințelor lingvistice.

2. Pe de altă parte, dezvoltarea activității de traducere din perioada Renaşterii, cu interesul ei pentru antichitate şi mai ales noile cerințe pe care le pune în fața traducerii perioada de trezire a conştiinței naționale, scot în evidență greutățile practice ale traducerii. Tendința de a păstra culoarea locală şi nevoia de a-l transpune pe cititor într-o altă țară şi în altă epocă, subliniind totodată întreagă originalitate a operei traduse, aduc pe traducător în fața unor probleme noi şi uneori poate fi greu de rezolvat. Pe plan teoretic conştiința acestor greutăți a generat ideea că o traducere completă niciodată nu este posibilă.

În mod curent traducerea este asociată cu transpunerea operelor literare dintr-o limbă în altă, de aceea anume în legătură cu traducerea literaturii artistice s-au făcut multe aprecieri pertinente, dar şi mai multe speculații, atât de literați, cât şi de lingvişti. Întrebarea definită sacramentală mai persistă încă: **ce este totuşi traducerea**, o ştiință sau o artă? Referitor la textele artistice s-ar putea afirma că traducerea este o artă bazată pe ştiință, iar interpretările făcute de lingvişti au stat nu arareori la baza experiențelor concrete ale traducătorilor. Nici chiar definiția traducerii nu poate fi dată cu foarte mare uşurință. În sens larg, ea poate fi considerată ca procesul transformării unui mesaj emis într-o limbă, în acelaşi mesaj, dar formulat în altă limbă, cu condiția că sunt păstrate toate (sau relativ toate) calitățile mesajului inițial. Spre exemplu putem lua poemul "Luceafărul" lui M. Eminescu, care ista tradus în diferite limbi. Nu demult acest poem a fost tradus şi în limba găgăuză de fostul ambasador al R. Moldova în Turcia, Fiodor Angheli. Versiunea găgăuză este foarte apropiată ca şi forma de original: catrene cu rima împerecheată, aceeaşi măsură metrică şi ritm, versul iambic. Traducătorul a păstrat neschimbate şi numele personajelor - Luceafărul (Luceafăr), Catalina, Hyperion. Totuşi, poemul tradus poartă titlul de „Çoban yıldızı" (steaua ciobănească), ASA cum este numit astrul în găgăuză. Traducătorul recunoaşte că în original versurile lui Eminescu sună mai melodios, dar asigură că în limba găgăuză ele se citesc uşor şi sună extraordinar: „*Olur masaldakı gibi-/ Sevgidä yok dibin dibi./ Geçmiştä hiç olmayan olmuş-/ Kral soyundan bir evlad duumuş." („A fost odată ca-n poveşti,/ A fost ca niciodată./ Din rude mari împărăteşti,/ O prea frumoasă fată.").*

„Pentru mine Puşkin şi Eminescu sunt genii, titani ai gândirii, magicieni ai cuvântului”, spune Fiodor Angheli. Traducătorul susţine că traducerea poveştilor lui Puşkin i s-a dat mai uşor. La Eminescu i-au dat bătaie de cap, în special, noţiunile legate de sfera cerească, de cosmos, univers. La Puşkin, însă, s-a ciocnit de arhaisme şi regionalisme ruseşti, traducerea cărora a fost mai dificilă.

De fapt, pena nu demult problema traducerii, nu trezea discuţii, întrucât se socotea, că limba, în special lexicul ei, e un simplu inventar de cuvinte, care îşi au corespondenţe adecvate în alte limbi. După cum o dovedesc cercetările contemporane, de fapt, fiecare limba îşi are un mod al său individual de a oglindi realitatea ambiantă, într-un fel al său organizează datele experienţei. Limbile în mod diferit segmentează realitatea exterioară şi o caracterizează în mod diferit, iar drept rezultat două tablouri ale lumii obiective, prezentate de două limbi oarecare, de obicei, nu coincid.

Într-o accepţie simplistă se crede că traducerea înseamnă a găsi pentru cuvintele unei limbi cuvinte – echivalente în altă limbă. Considerându-se că lexemele sunt un fel de „etichete” ale obiectelor, fenomenelor, calităţilor, acţiunilor, etc., se poate ajunge foarte uşor la ideea eronată că traducerea ar fi un simplu schimb de „etichete”. Ferdinand de Saussure observa în acest sens că „pentru unii oameni limba, redusă la principiul său esenţial, este o nomenclatură, adică o listă de termeni ce corespund cu tot atâtea lucruri”; şi alţi cercetători atenţionează că limba nu este o traistă de cuvinte.

Martinet afirma că: „a învăţa o limbă nu înseamnă să pui noi „etichete” pe nişte obiecte cunoscute, ci să te obişnuieşti să analizezi astfel obiectul comunicării lingvistice.”

Ideea cum că fiecare limbă îşi are un mod al său specific de analiză a faptelor din lumea ambiantă prezintă o obiecţie teoretică serioasă împotriva posibilităţii de a realiza o traducere. Limbile diferă între ele nu numai după aspectul lor exterior - printr-un vocabular individual şi printr-o structură gramaticală specifică, ci şi prin felul de a organiza conţinutul semantic al lexicului, oameni ce vorbesc limbi diferite nu prezintă în acelaşi mod lucrurile. Comparându-se elementele lexicale a doua limbi, se poate constata doar o coincidenţă parţiala între ele: entităţile semantice ale cuvintelor din două limbi coincid numai în parte. Anume aceşti factori îngreunează mult procesul traducerii.

Traducătorul trebuie să fie atent la alegerea echivalentelor. Două cuvinte pot fi echivalente în dicţionarul bilingv, dar totdeauna pot fi folosite ca echivalente la traduceri şi atunci traducătorul trebuie să găsească echivalent contextual. De aceea alegerea la întâmplare din dicţionarul bilingv a echivalentelor cutărui sau cutărui element al originalului duce la greşeli propriu-zise, la schimonosiri de sens. Cea mai mare dificultate la alegerea cuvintelor o constituie polisemia, omonimia şi sinonimia. Din categoria acestora fac parte greşelile generate de traducerea aşa numite „falşi-prieteni” ai traducătorului. „Falşi-prieteni” sunt numite acele cuvinte care apar în exprimare cu sensuri pe care nu le au. De obicei, greşelile apar atunci când se traduce dintr-o limbă în altă sau în situaţii de bilingvism, când sensurile cuvintelor sunt confundate. De exemplu, cuvântul *baton* este folosit de vorbitorii cu sensul de „franzelă” preluat din limba rusă. În DEX însă, vom găsi explicaţia cuvântului baton: bucată de vanilie, de ciocolată, de ceară etc., lunguiaţă sau în formă de bastonaş. Un alt cuvânt care este frecvent folosit de vorbitorii este cuvântul *sud*. Se foloseşte în contextul *a plecat la sud*, avându-se în vedere prin sud - judecătoria. Astfel, deşi rom. criză e tradus în limba rusă de cele mai multe ori prin кризис, expresia el a avut o criză de inimă , nu poate fi redată în rusă prin у него был сердечный кризис dar приступ.

Dificultăţile care se întâlnesc în procesul traducerii constă în căutarea echivalentelor din cele două limbi. Deşi conţinutul e clar, deseori e foarte greu să-l redai în altă limbă, deci, nu e uşor să găseşti echivalente lexicale şi gramaticale. Nici un dicţionar, fie el cât de amplu, nu e în stare să includă absolut toate echivalentele contextuale posibile. În procesul traducerii, traducătorul se află sub influenţa lingvistică a originalului, uneori atât de puternică, încât chiar atunci când limba în care traduce e limba lui maternă, el poate strecura involuntar în traducere elemente lexicale, gramaticale sau stilistice proprii celeilalte limbi. Traducătorul, pe măsură ce se concentrează asupra originalului, pierde siguranţa în mânuirea celei de-a doua limbi. Şi, la un moment dat, anumite cuvinte şi, mai ales expresii sau construcţii gramaticale din original încep să-i pară fireşti şi în limba în care traduce. De aceea, ar trebui ca orice traducător, după un interval oarecare de timp, să-şi recitească lucrarea. Un traducător experimentat, la recitirea lucrării, la sigur că va găsi greşeli.

Deci una din problemele de bază la traducere, care prezintă deosebite dificultăţi, este alegerea cuvântului potrivit. Între cuvintele a doua limbi se pot stabili următoarele corelaţii:

a) cuvântul poate avea în alta limbă întotdeauna numai un singur lexem. Această corelație se numește corelație de echivalente permanente. Exemple: atlet – атлет, autobuz – автобус, bucătar – повар, gălbenuş – желток , viorist – скрипач.

b) cuvântul poate avea în altă limbă o serie întreagă de echivalente contextuale, multe dintre care pot să nu fie înregistrate în dicționare. De exemplu: cap -голова, начало, конец, головка; lume – мир, свет, люди; camera – комната, камера, палата; bătaie – избиение, побой, драка, удар, стук ...

c) cuvântul nu are corespondente în altă limbă. În dicționare în asemenea cazuri cuvântul nu se traduce, ci se explică sensul lui: Burlui – бурлуй (глиняный кувшин с узким горлышком).

Greşeli propriu-zise care apar la traducere sunt condiționate uneori de faptul că traducătorul nu cunoaşte corespondentul expresiei în limba în care se traduce . Şi bunăoară, expresia rusească ходит засунув руки в карманы nu poate fi redată prin umblă băgând minele în buzunare, ci trebuie folosit echivalentul adecvat al acesteia umblă cu minele în buzunare.

Problema cuvintelor falşi-prieteni nu a fost destul amplu studiată. Dar am putea numi câțiva autori care s-au ocupat de această problemă: Budogov B., Copceag Dumitru, Aculenco – care este autorul unui amplu dicționar englez –rus şi rus – englez, acest dicționar are şi o prefață mare, şi postfață. Aici, mai ales în postfață autorul ia în discuție problema cuvintelor „falşi – prieteni". La fel s-a ocupat de această problemă Muraviov, care este şi el autorul unui dicționar (rus – francez). Gherea spune: „A traduce înseamnă a crea." În ce priveşte calitățile traducătorului, Gherea vorbeşte foarte pe larg „trebuie să îmbine în sine extrem de multe calități dintre cele mai diferite. În primul rând el însuşi trebuie să fie poet. El trebuie să aibă acea intuiție poetică deosebită, care-i va ajuta să observe şi să perceapă frumusețile operei, să reproducă în imaginație minunatele tablouri zugrăvite de poet ... să simtă ceea ce-a simțit el în inspirația să, să se pătrundă de spiritul acestuia, să trăiască acea viață, care l-a preocupat atât de mult pe poet ... Limba din care traduce, bineînțeles, trebuie să-i fie cunoscută la perfecție. Ba mai mult chiar – traducătorul trebuie să cunoască cât se poate de bine limba, în care traduce."

Calitatea unui text tradus, depinde de măsura în care el corespunde următoarelor cerințe: simplicitatea, precizia, claritatea, accesibilitatea. Referitor la caracterul adecvat al traducerii, nu pot fi îndreptățite traducerile realizate sub nivel. Bineînțeles că pot exista anumiți factori obiectivi când din lipsa unei bogate literaturi scrise în limba respectivă, vor fi inerente şi oarecare stângăcii în traducerea, construcții forțate, determinate de imitarea structurilor limbii originalului, de lipsa unor mijloace adecvate de redarea acestuia. Dar sunt cu totul inadmisibile cazurile de traducere greşită, erorile impreciziile determinate de cunoaşterea slabă a limbii. De multe ori nu se ține seama de specificul operei traduse, folosindu-se ca echivalente pentru traducere cuvinte ce țin de alt strat stilistic, decât cel folosit de original, iată de ce se pierde din farmecul originalului. Multe erori de acest tip admit, de obicei, traducătorii fără experiență. Ei cunosc slab limba şi se folosesc de dicționar, alegând la întâmplare primul echivalent al cuvântului.

Aşadar, una din problemele de bază la traducere, care prezintă multe dificultăți, este alegerea cuvântului potrivit. De multe ori asemănarea dintre două limbi uşurează procesul traducerii, pentru că multe cuvinte se aseamănă, dar iată că tocmai aceste asemănări şi-l dezorientează pe traducător. De acest fel sunt cuvintele ce-l înşeală pe traducător din start, de exemplu: sp. bizzaro nu se traduce bizar, ciudat, ci „superb, splendid", eng. antic – nu vechi, antic, ci „caraghios, grotesc".

Prin urmare, omonimia este sursă de greşeli în traducere. Se confundă la traducere unitățile lexicale cu omonimele lor. Acestea sunt greşelile generate de cuvintele „falşi-prieteni".

Deci, traducătorul trebuie să fie atent la traducerea acestor cuvinte.

Bibliografie

1. Bogaci G, În lumea cuvintelor, Chişinău, 1982
2. Ciuburciu A, Cum traducem // Învățământul public, 1979, 7 aprilie.
3. Condrea Irina, Asimetria semantică a cuvintelor împrumutate // revistă de lingvistică şi ştiință literară, 1977, nr. 6
4. Condrea Irina, Comunicarea prin traducere, Chişinău, 2001
5. Condrea Irina, Norma literară şi uzul local, Chişinău , 2001
6. Copceag D, Omofonia – sursă de greşeli în limba traducerilor // Limba română, 1968, nr. 3
7. Dârul Al, Traducerea şi unele probleme de cultivare a limbii // Limba şi literatura moldovenească, 1986, nr. 3.

8. Комисаров В.Н., Вопросы истории перевода , Moscova, 1989.
9. Семенец О.Е. , Танасьев А.Н, История перевода, Киев , 1991
10. Dicționarul explicativ al limbii române – Bucureşti, 1996 [DEX]

УДК 376

Эмилия Лапошина

КГПИ им. И.Крянгэ

ИНКЛЮЗИВНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ СРЕДА И АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Summary

Rehabilitation and successful adaptation of children with disabilities in society is possible with an effective inclusive social environment, which includes the communicative, educational, recreational and other components. In this inclusive environment features a flexible dynamic system of priorities, the therapeutic effect of all components of the environment, designing the space in which the child has a choice. Implementing environmental approach to inclusive education allows to place new emphasis on some issues of training and education of children with special educational needs, first and foremost in creating an inclusive communicative environment.

Инклюзивное или включенное образование - термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах. В настоящее время, когда образование является основой оптимистических жизненных перспектив, — невозможно оправдать отказ многим детям в поступлении в обычный детский сад или школу из-за того, что школы не хотят их принимать и не понимают, как это для них важно.

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, ***которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создаёт особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности***. Опыт показывает, что из любой жесткой образовательной системы какая-то часть детей выбывает, потому что система не готова к удовлетворению индивидуальных потребностей таких детей в обучении. Это соотношение составляет около 15 % от общего числа детей в школах и, таким образом, выбывшие дети становятся обособленными и исключаются из общей системы. Нужно понимать, что не дети терпят неудачу, а система исключает детей. Инклюзивные подходы могут поддержать таких детей в обучении и достижении успеха, что даст шансы и возможности для лучшей жизни (Малофеев Н.Н., 2000, Зарецкий В.К., 2005).

В современных условиях необходимо искать не столько аргументы «за» или «против» системы инклюзивного образования, сколько исследовать возможности и риски системы инклюзивного образования. Международный опыт показывает, что развитие системы инклюзивного образования «является одним из решающих шагов в содействии изменению дискриминационных воззрений, в создании благоприятной атмосферы в развитии инклюзивного общества»[1].

Сама система инклюзивного образования является эффективным механизмом развития инклюзивного общества, т.е. развивая систему инклюзивного образования, тем самым мы способствуем развитию общества для всех, общества для каждого. Именно в этом ключевое значение инклюзивного образования.

Е.И. Холостова и Н.Д. Дементьева (2005, с.49) отмечают, что «в теоретико-методологическом смысле *каждое лицо* имеет те или иные отклонения от среднестатистической нормы и за счет этого именно и является самостоятельной, отличной от других личностью. … каждый индивид имеет те или иные особые нужды, к которым общество должно приспосабливать свои внешние условия. … Вся социальная жизнь организуется как непрерывный процесс ***компромиссов*** в организации функционирования между личностью и социумом, индивидом, группой и обществом. При этом уважение прав личности предусматривает в то же время признание прав общности».

[1] Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 года

У детей, имеющих те или иные жизненные ограничения, из-за дефектов развития затруднено взаимодействие в социальной среде, ограничена возможность адекватного реагирования, они испытывают трудности в достижении целей в рамках существующих норм. Эти трудности особенно заметными становятся в те моменты жизни, когда возникает необходимость изменения привычных стереотипов адаптивного поведения и проявить способности к общению и обучению (Йорк Дженифер и сотр., 1995) .

Реабилитация и успешная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья в обществе возможна при создании эффективной инклюзивной социальной среды, включающей в себя коммуникативную, образовательную оздоровительную и другие составляющие. При этом инклюзивная среда отличается гибкой системой приоритетов, терапевтическим эффектом всех компонентов среды, конструированием пространства, в котором ребенок имеет возможность выбора объектов, деятельности. (Пер Ч. Гювналь, 2006).

С одной стороны, для устойчивого функционирования инклюзивной среды необходима неограниченность среды, снятие стрессовых факторов (отсутствие «двоек», чрезмерно сложных заданийи т.д.), оптимизация информационной и коммуникативной среды, двигательная активность (безбарьерная среда).

С другой стороны, инклюзивное воспитание предполагает создание комплекса условий, необходимых для приобретения всеми детьми опыта положительного социального взаимодействия. Дошкольная инклюзивная группа объединяет разных детей, отличающихся друг от друга. В процессе совместного воспитания существует опасность изоляции детей с особенностями психофизического развития от основного коллектива. Они могут оказаться в положении «исключенных» или «не включенных», что значительно осложнит их социализацию. Очень важно, чтобы педагоги понимали и правильно относились к имеющимся различиям между детьми, не стремились всех детей уровнять, сделать одинаковыми. Надо признать реальность существенных различий и право каждого ребенка быть индивидуальностью.

Таким образом, основное требование инклюзивного обучения - создание условий, которые стимулировали бы детей активно контактировать друг с другом и успешно взаимодействовать, т.е. создание инклюзивной коммуникативной среды. Вместе с тем инклюзивное обучение предполагает как включение ребенка с особенностями психофизического развития в коллективную деятельность группы, так и исключение из нее, когда более эффективным является индивидуальный подход и учебная деятельность в особом, личном режиме (Коноплева А.Н., Лещинская Т.Л., 2003, стр. 60).

Современное понимание проблем ребенка с особыми потребностями развития предполагает понимание недееспособности ребенка как проявление ограничений, многие из которых обусловлены окружающей средой. Из этого следует, что окружающая среда может, как усилить, так и ослабить проявление дефекта, а контролируемое изменение окружающей среды делает очень актуальной для инклюзивного воспитания идею ***средового подхода***.

Средовый подход исходит из признания трех равноправных участников образовательного процесса: педагога, ребенка и окружающей среды. При этом основная задача педагога – превратить среду в развивающую, и активно использовать ее возможности. Исследования Ю.Г.Беляева, Ю.С.Мануйлова, Н.А.Мастюковой, С.В.Сергеева, и других обеспечили оформление данной идеи в достаточно стройную теорию, которая включает в себя следующие основные положения (Гайдукевич С.Е, 2007) [2].

1. Образовательная среда – это совокупность влияний, условий и возможностей развития личности ребенка. При этом *влияния* – это источник разнообразного культурного опыта (знаний, умений, отношений); *условия* – способ его присвоения (переживания, сопереживания, многократные повторения); *возможности* – сочетание активного начала не только среды, но и самого ребенка,

[2] См. Гайдукевич С.Е. Средовый подход в инклюзивном образовании // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. Минск, изд-во «Четыре четверти», 2007.

Стр. 34-45.

который может осуществлять выбор объектов в среде, способ, форму, темп и интенсивность взаимодействия с ними.
2. Структурными элементами образовательной среды являются средовые ресурсы, среди которых выделяют: *предметные, пространственные, организационно-смысловые и социально психологические*.
3. Среда нуждается в специальной организации в соответствии с заданной образовательной целью. Продуманная, организованная образовательная среда в большинстве случаев обеспечивает более высокий учебно-воспитательный эффект, чем та, где информация представлена хаотично, эпизодично, без каких-либо акцентов.
4. Организованная образовательная среда представляет собой не отдельно взятые ресурсы, а системные «*средовые комплексы*», в которых в соответствии с образовательной целью специальным образом организовано пространство, продумано его наполнение и возможные виды деятельности, заданы основные установки, мотивы и правила поведения.
5. Взрослые (педагоги и родители), управляющие образовательным процессом, создают определенные средовые комплексы. Они определяют цель, проектируют и организуют образовательную среду. В ряде случаев к работе над средой могут и должны привлекаться дети.
6. Основной развивающий эффект достигается при условии *самостоятельного* взаимодействия ребенка с образовательной средой. Это один из ключевых моментов, образовательная среда призвана стимулировать детскую активность, самостоятельность и инициативу. При этом педагог выполняет в основном роль заинтересованного наблюдателя и лишь в определенных случаях – организатора или помощника.

Таким образом, средовый подход – это технология опосредованного (через среду) управления образовательным процессом, в котором основной акцент делается на включение внутренней активности ребенка.

С позиции средового подхода образовательная среда может приобретать ряд значимых характеристик. Она является *развивающей,* если ее влияния, условия и возможности стимулируют процесс развития ребенка, *личностно ориентированной*, если учитывают его разнообразные потребности, интересы, способствуют жизненному самоопределению и самореализации. Среда является *адаптивной*, если в ней предусмотрены условия и возможности для успешного присвоения опыта каждым ребенком с учетом его возрастных особенностей, внутренних ресурсов и индивидуальных возможностей.

Реализация средового подхода в инклюзивном образовании позволяет расставить новые акценты в некоторых вопросах обучения и воспитания детей с особыми потребностями, и в первую очередь стимулировать создание инклюзивной коммуникативной среды.

Применение средового подхода в образовании детей с особыми потребностями позволяет сформулировать ряд установок, обеспечивающих специфику организации и реализации данного процесса[3]:

- В большинстве случаев проблемы следует искать не в ребенке, а в окружающей его среде, т.е. его ограничения обусловлены средой;
- Если у ребенка есть особые потребности, то он включается в образовательную среду на своих собственных условиях (т.е. не ребенок приспосабливается к среде, а среда к ребенку);
- Развитие и обучение ребенка обеспечивается за счет выявления препятствий, ограничивающих его жизнедеятельность на всех уровнях (находить и узнавать предметы, оценивать величины и расстояния, пространственно ориентироваться, запоминать последовательность действий, работать в определенном темпе, устанавливать и поддерживать контакты, планировать свою деятельность и т.д.);
- Профилактика, устранение либо ослабление данных препятствий может осуществляться за счет внесения в образовательную среду определенных преобразований.

Таким образом, профилактика и устранение барьеров, возникающих на пути ребенка с особенностями психофизического развития, – один из способов решения его образовательных проблем.

---

[3] См. Гайдукевич С.Е. Средовый подход в инклюзивном образовании // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. Минск, изд-во «Четыре четверти», 2007.

Стр. 34-45.

В этой связи в контексте обучения и воспитания данной категории детей образовательная среда приобретает еще одну значимую характеристику, она стремится быть *безбарьерной*.

Для оптимизации взаимодействия со средой ребенку с особыми образовательными потребностями необходимы: адекватный внешний вид, благоприятный социальный статус, высокая эмоциональная насыщенность всех видов взаимодействий, ситуации успеха, ролевое разнообразие в деятельности, правила, регулирующие отношения участников образовательного процесса.

Особого внимания педагогов инклюзивных образовательных учреждений требует создание стимулирующей коммуникативной среды. Известно, что у детей с ограниченными возможностями отмечается недоразвитие речи, которое характеризуется нарушением всех ее сторон: семантической, грамматической, фонетической, а также ограниченностью и бедностью словаря. У дошкольников с выраженными проблемами развития оказывается несформированной не только сама речь, но и ее предпосылки: у них не развиты ориентировочные действия, снижен интерес к окружающему, не развита предметная деятельность. Все эти важные факторы лежат в основе развития смысловой стороны речи, а также ее грамматического строя. Кроме того, у этих детей не выражена потребность в общении и не достаточно или непривычно развиты доречевые средства общения. Поэтому необходимо вести коррекционную работу с детьми с ограниченными возможностями в двух направлениях – с одной стороны, над созданием предпосылок речевого развития, с другой – над развитием основных функций речи.

В целом общение – это важнейший источник развития и ребенка с особыми образовательными потребностями и особая форма его жизнедеятельности. Потребность в общении у ребенка возникает на первом году жизни в результате непосредственного эмоционального общения с матерью и с возрастом приобретает все более ярко выраженный характер. Дальнейшее развитие ребенка полностью зависит от того, как реализуется эта потребность, какое место занимает общение в его жизни, с кем он общается, каков круг и характер общения, каково отношение близких к ребенку и ребенка к ним.

К сожалению, в жизни многих детей с ограниченными возможностями складывается такая ситуация, когда они, достигнув того или иного возраста, затрудняются общаться со взрослыми и сверстниками, так как их не понимают, с ними не желают разговаривать, смеются над ними, их избегают. В результате у таких детей возникают барьеры, препятствующие установлению нормальных контактов с другими. У детей можно выделить некоторые группы трудностей общения (Акатов Л.И., 2004, стр.312):

- возникшие в связи с дефектами развития ребенка (нарушение речевого развития, умственная отсталость, задержки психического развития и др.), что приводит к сужению социальных и речевых контактов, а это, в свою очередь, лишает их возможности более эффективно общаться, развивать речь и вырабатывать необходимые навыки речевого общения;
- порожденные социальными факторами (социальная изоляция и депривация, педагогическая запущенность, трудновоспитуемость и др.), что изолирует от взаимодействия с окружающими, лишая тем самым необходимой для ребенка речевой практики и практики межличностных отношений. Другой крайностью, отражающейся на дефиците общения детей, может стать *злоупотребление негативной оценкой поведения ребенка*. Родители и воспитатели часто с ним разговаривают раздраженно, отрицательную оценку отдельных поступков переносят на личность в целом;

- обусловленные индивидуально-типологическими особенностями, что может привести к существенным трудностям в установлении межличностных контактов (темперамент, характер, вспыльчивость, несдержанность, излишняя чувствительность, плаксивость, негативные привычки, дурные манеры поведения, неопрятность, слабый самоконтроль, ярко выраженное плохое настроение и др.).

Следует иметь в виду, что наличие у ребенка тех или иных дефектов является одной из главных предпосылок возникновения эмоционально-психических состояний, проявляющихся в отказе или неадекватной пассивности, препятствующей выполнению тех или иных действий, т.е. возникновении «психологических барьеров». Поэтому в процессе организации речевого общения необходимо заботиться о том, чтобы не нарушить, а напротив, стимулировать эмоциональную сторону общения. В противном случае потребность в общении постепенно угаснет, а сама речь станет формальной.

Совместное обучение и воспитание здоровых детей и детей с особенностями психофизического развития выдвигает на передний план вопрос взаимного принятия, причем как на уровне детского, так и взрослого сообщества. В этой связи всем участникам образовательного процесса желательно иметь достаточно четкие установки, с позиций которых они могли бы оценивать происходящее. Для этого учреждение образования должно предоставлять всем участникам образовательного процесса возможность наблюдать положительные ролевые модели детей с особыми потребностями.

Таким образом, особая ценность данного подхода к созданию инклюзивной образовательной среды заключается в том, что он акцентирует внимание педагога на ребенке, ребенке активном и действующем, а именно ребенок становится точкой отсчета при проектировании коммуникативной среды и всего педагогического взаимодействия в целом. Практическая реализация средового подхода в инлюзивном образовании позволяет обеспечить каждому ребенку «свое место», где он будет принят таким, каков он есть, и сможет максимально раскрыть и реализовать свои потенциальные возможности.

Все усилия по инклюзивному образованию основаны на правовой идеологии - если мы делаем это из жалости или благотворительности, мы не сможем получить нужные результаты. Все дети могут учиться - мы должны создать подходящие условия для их обучения, и это место будет наилучшим местом для них, и в этом случае, образование в школе сочетается с проживанием в семье;

Литература:

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы. М.: ВЛАДОС, 2004.
2. Гайдукевич С.Е. Средовый подход в инклюзивном образовании // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. Минск, изд-во «Четыре четверти», 2007. Стр. 34-45.
3. Зарецкий В.К. Десять конференций по проблемам развития особенных детей – десять шагов от инновации к норме. // Психологическая наука и образование, 2005, № 1. С. 83-95.
4. Йорк Дженифер и сотр. Создание интегрированных школ. – Миннеаполис: университет штата Миннесота, 1993.
5. Коноплева А.Н., Лещинская Т.Л. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: Монография. – Мн.: НИО, 2003.
6. Пер Ч. Гюнваль От «Школы для многих» к «Школе для всех» // Дефектология, 2006, № 2, С.73 – 78.

УДК 364.28 (СР, семья)

Валентина Стратан,

КГПУим. И.Крянгэ

ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ С ДЕТЬМИ ИЗ НЕПОЛНОЙ СЕМЬИ

Abstract

The major difficulties in children's education care caused by the increasing number of monoparental families. Most often, these children are categorized as difficult, problematic, hardly educated children. The psychopedagogical assistance of families with only one parent and the formation of efficient communication skills becomes more and more actual. This is why, it is necessary to improve the realtions between parents and children, to extend the field of interaction and communication between them.

Последнее десятилетие характеризуется существенным усложнением общественных отношений. Не каждый взрослый человек сразу найдет адекватный и эффективный способ взаимодействия с окружающей его социальной средой. Дети же, имея ограниченный запас социального опыта, по большей части просто теряются среди множества вариантов и форм поведения.

Современные дети в большинстве случаев предоставлены сами себе. Их интересы, проблемы мало заботят взрослых, занятых решением своих собственных трудностей. В результате дети оказываются в социальном вакууме, где они никому не нужны.

Важнейшим институтом социализации подрастающего поколения является родительская семья. Семья была и остается важнейшей социальной средой - именно в семье формируются основы характера человека, его отношения к труду, моральным и культурным ценностям.

Огромные проблемы в воспитании ребенка возникают с увеличением числа неполных семей и ныне не являются редкостью одинокая мать, разведенные родители. А.С. Макаренко придавал особое

значение структуре семьи. Он ввел понятие “полная” и “неполная семья”, понимая под этим семью, которая не имеет отца или матери. От того, какая по структуре семья, зависит и воспитание, и успешная социализация ребенка. Проблемы неполной семьи особенно актуальны, так как воспитание детей в неполной семье обладает рядом особенностей.

При отсутствии одного из родителей дети страдают больше всего. У них отмечается раннее взросление, знакомство с теневыми сторонами жизни. Исследования подтверждают, что длительное пребывание в условиях комплекса неблагоприятных обстоятельств, сниженной жизнедеятельности различных типов неполной семьи вызывает в развитии и поведении детей глубокие изменения.

Таким образом, всевозможные недостатки в учебе и отклоняющееся поведение детей из неполных семей фактически запрограммировано:

- из-за неудовлетворенности эмоционального контакта с родными людьми,
- положительной оценки с их стороны,
- неудовлетворенной потребности в любви и ласке,
- уменьшении возможностей удовлетворения материальных потребностей.

Неполные семьи наиболее ранимы в воспитательном плане. Дети из неполных семей, как правило, более ранимы, имеют ряд комплексов, обеспокоены своим социальным положением. В результате — депривация ребенка. В неполной семье нарушен психологический климат, для нее характерны большая изолированность и оторванность от окружающего мира. Снижение воспитательных возможностей неполной семьи происходит в результате стечения ряда неблагоприятных обстоятельств, таких как длительное влияние конфликтных ситуаций на детей, напряженная психологическая обстановка, неумение выбирать педагогически целесообразный стиль воспитания, а также нередко и аморальное поведение родителя, его низкий культурно-образовательный и профессиональный уровни, материально-бытовые трудности, слабая связь со школой.

Поэтому чаще всего дети из таких семей попадают в категорию «трудных». Проблема трудных учащихся - одна из центральных психолого-педагогических проблем. Детей, чье воспитание вызывает особые трудности, называют по разному: «педагогически запущенными», «социально запущенными», «социально незащищенными», с «отклоняющимся поведением», «трудновоспитуемыми», «дезадаптированными», «социально заброшенными», с «девиантным поведением», с «делинквентным поведением», с «асоциальным поведением», с «антисоциальным поведением» и с «социальной патологией» и т.п.

Чтобы оказать действенную поддержку, необходим целостный подход в изучении детей из неполных семей. Он должен включать:

- выявление социального окружения ребенка;
- организацию определенных изменений в условиях развития ребенка, соединенных требованиями ответственности и уважения к нему;
- создание условий для благоприятного общения с ребёнком;
- включение детей в различные виды деятельности с целью их социализации.

Особенно актуальной становится социально-психолого-педагогическая помощь по налаживанию адекватного общения с детьми из неполных семей. В процессе воспитательного воздействия общение должно приобрести три функции - "открытие" ребенка на общении, "соучастие" ребенку в общении, "возвышение" ребенка в общении.

Функция открытия ребенка на общение практически воплощается с помощью разнообразных операций, многие из которых сугубо индивидуальны. Среди них можно выделить следующие:

1. Выбор пластической позы. Пластический язык человека вызывает наиболее оживленный интерес. Поза, которую принимает взрослый, содержит в себе большое количество информации, не требующей специальной расшифровки, она легко прочитывается даже ребенком. Учеными установлено, что невербальным языком (языком пластики, мимики, жеста) передается от 55 до 80% информации, в то время как вербальными средствами — от 20 до 40%, причем большая часть здесь принадлежит тону, интонации, экспрессии.

2. Подача информации с позиции "Мы". Реализация этой операции становится возможной при устранении трех барьеров: физического, социального и терминологического. Физический барьеробщения возникает при нарушении границы личного пространства.В противном же случае чрезмерная физическая близость воспринимается как вызов, как посягательство на личные интересы и действует либо раздражающе, либо подавляюще.

Социальный барьеробщения выявляет, что социальная роль, которую человек принимает на себя самостоятельно или под воздействием окружающих людей, определяет стиль и характер его взаимодействия с другими субъектами. Если взрослый занимает позицию, выражаемую словами: "Не мешайте мне работать...", то его социальная роль становится непреодолимым барьером в общении с детьми.

Третий барьер- терминологический. Причина его кроется в чрезмерном использовании всевозможных замысловатых выражений. Это создает для детей препятствие в общении. В результате этого дети зажимаются, теряются и не понимают что от них ждут.

Устранив эти барьеры, взрослый действительно получает возможность выстраивать общение с ребёнком с позиции "Мы": "Мы приступаем к новой работе...", "Нам необходимо еще раз вернуться к...", "Настало время проверить наши..." и т.д. Использование этой операции способствует "открытию" детей на общение.

3. Установление личного контакта. Личный контакт может устанавливаться разными способами: вербально, визуально, тактильно. Вербальныйконтакт осуществляется посредством слов. Это может быть обращение к ребёнку по имени, безличное обращение ("Пожалуйста...", "Будь любезен..."), просьба и т.п. К этому виду контакта тяготеют так называемые аудиалы, дети с доминирующим развитием слухового восприятия. Визуальныйконтакт — это контакт глаз: человек взглядом передает свое настроение, свою симпатию и свое требование. Тактильныйконтакт производится через прикосновение и является наиболее тонким и даже интимным видом коммуникации. К этому виду связи в большей степени тяготеют дети дошкольного и младшего школьного возраста, а также взрослые люди, называемые кинестетиками.

Взрослым необходимо владеть всеми видами установления личного контакта, так как среди детей обязательно будут и визуалы, и аудиалы, и кинестетики, и с каждым из них надо суметь выйти на личное общение, чтобы ребенок смог "открыться".

Функция "соучастие" ребенку в процессе общения имеет свои частные технологические операции.

1. Демонстрация расположенности. Это пластико-мимическое выражение симпатии с целью создания для него благоприятной атмосферы и комфортного психологического климата.

2. Проявление интереса. В непосредственном общении эта операция проявляется в двух умениях — умении слышать и умении задавать вопросы. Как это ни странно, но именно эти два профессионально значимые умения слабо развиты у родителей.

3. Оказание помощи. Парадигмы, которые можно использовать, чтобы предложить помощь, разнообразны по форме и степени психологического восприятия: "Давай помогу..."; "Позволь мне тебе помочь..."; "Мне бы так хотелось тебе помочь..."; "Я был бы счастлив тебе помочь..." Знание разнообразных парадигм облегчает взрослому человеку выбор конкретного варианта прикосновения к ребенку в соответствии с особенностями ситуации и психическим состоянием детей.

*Функция "возвышения" ребенка*в общении раскрывается через:

1. Принятие ребенка - опирается на положительные тенденции в развитии личности ребёнка и имеющиеся позитивные качества.

2. Просьба о помощи. В целях создания положительной репутации ребёнку, повышения его самооценки, чтобы ребенок поверил в себя, свои силы, свои способности, взрослый обращается к нему за помощью и тем самым действительно "возвышает" его. Непременными условиями здесь выступают три положения: во-первых, помощь, о которой просят ребенка, должна быть посильной для него; во-вторых, эта помощь должна реально осуществляться; в-третьих, форма обращения должна быть этически выдержанной. Для этого могут быть использованы следующие фразы: "Помоги..."; "Помоги, пожалуйста..."; "Не мог бы ты мне помочь..."; "Я был бы счастлив, если бы у меня тоже было..." После того, как помощь оказана, следует выразить благодарность за участие.

В отличие от других социальных институтов семья воздействует на ребенка каждодневно, поэтому располагает почти неограниченными возможностями в формировании его личностных качеств. Для успешного взаимодействия нужно, чтобы родители умели анализировать деятельность и поведение

своих детей, их воспитанность. А для этого необходимо совершенствовать взаимоотношения родителей с детьми, расширять сферу их совместной деятельности и общения.

CZU 82

Natalia Cuțitaru, dr-d., lector superior

Universitatea de Stat din Comrat. Republica Moldova

POEZIA COTIDIANULUI ÎNTRE MODERNITATEA STRUCTURII LIRICE ŞI COMANDAMENTELE IDEOLOGICE

Abstract

The research of the topic was dictated by reestablishing the literary hierarchy of after-war literature from Basarabia This way, he research tries a multi-aspectual analysis of bessarabian poetry from diachronic view as well as from a synchronic one. In the present research the competitor attempts, for the first time in Moldova, a monographic approach of a very important writer who was somehow shaded. After a presentation of literary context the research is centered upon emphasizing the evolution of Liviu Damian poetry – from the traditionalist lyric of the ballad, characteristic for afterwar poetry form Basarabia, to a explicit modernist orientation and therefore illustrates great success in creative use of poetry modern formulas. In the poem "Numele tău" by Gr. Vieru the main hero identifies organically through the images of the mother and ethnic place which is easy to recognize by the images of homeland. But in the work "Sînt verb" by Liviu Damian, the relationship is shown from the ethical and authentically points of views

Deschiderea către modernitate a poeziei din jumătatea doua a anilor şaizeci, aflată într-un proces complex de reînnodare a căutărilor poetice cu tradițiile liricii interbelice şi cu cele folclorice naționale, au fost într-un fel stimulate şi de traducerile din poeții care au determinat ceea ce un cercetător, Hugo Friedrich a numit „structura liricii moderne"[1]. În aceşti ani D. Matcovschi traduce din Apollinaire, I. Vatamanu îl încearcă pe Walt Whitman, este tradus în celebrele „caiete" anuale „Meridiane" Paul Eluard, Baudelaire, Poe, Lorca. L. Damian se apleacă asiduu asupra sonetelor lui Pablo Neruda şi asupra poeziei lui Yiannis Ritsos, doi poeți moderni cu vederi de stânga, îmbrățișați pentru acest lucru şi de regimul comunist sovietic. S-a întâmplat că anumiți poeți din avangarda poetică occidentală să fie acceptați, dar promovați doar în latura concepțiilor lor „progresiste". Realismul socialist, cu miza să pe accesibilitate şi pe aliniere la gustul şi nevoile maselor, avea oroare față de încifrare, imaginație, onirism, introspecție şi alte lucruri „obscure", care puteau ascunde ori, după cum am văzut în cazul cărților „Sînt verb" şi „Dar mai întâi", chiar ascundeau un mesaj subversiv. Libertatea de creație prilejuită de dezghețul hruşciovian, odată cu instaurarea noului curs de partid reprezentat de Brejnev-Suslov, a fost treptat limitată prin diferite metode. Cel mai la îndemână procedeu era critica a tot ce părea ieşit din comun ca fiind influință nefastă occidentală. Era argumentul cu care partidul a operat, ferm şi sigur, decenii la rând începând cu intervențiile brutale ale lui Jdanov din rezoluția de tristă faimă „Despre revistele «Zvezda» şi «Leningrad»" din 1946. După ce constata că „poeții noştri posedă o cultură poetică mai bogată şi mai rafinată, pe care şi-o sporesc mereu cu lecturi alese", într-o carte apărută în 1973, „Marginalii critice", M. Dolgan afirma tranşant în linia aceleiaşi direcții partinice „drepte": „E drept, pe ici-colo se simte că poezia de avangardă din Apus îi influențează pe unii poeți tineri în direcții nedorite, de unde tendința lor spre obscuritate şi spre ambiguitatea semnificațiilor poetice, spre fragmentarism şi aglomerarea de imagini, spre încălcarea ordinii şi a legăturii logice în gândire ş.a. Datoria criticii e să detecteze aceste influențe nefaste şi să le trateze ca atare. Unele din deficiențele semnalate mai sus se întâlnesc, mai ales, în lirica meditativ-filosofică de la noi, unde, de altfel, dăinuie şi alte tendințe nesănătoase (goala preocupare de sine, criticismul fără adresă concretă, scepticismul, nostalgia simulată după un trecut mioritic ş.a.), tendințe pe care critica trebuie să le evidențieze la timp şi să ia atitudine justă față de ele."[2] În alt articol din același volum criticul face specificările de rigoare. În centrul poeziei important, consideră el, este „formarea caracterului poetului ca om înaintat al timpului său"[3] Or, tocmai la acest capitol el găseşte o mulțime de neajunsuri şi slăbiciuni. Nu toți poeții şi nu întotdeauna se dovedesc la nivelul acestui „om înaintat" sau, mai concret: „eroul liric, complăcându-se în anumite trăiri mărunte, nesemnificative, arbitrare, ajunge să vină în contradicție cu experiența contemporanilor, cu cerințele lor spirituale, cu idealurile lor. Aşa apar poezii subiectiviste, care vehiculează idei neînsemnate, denaturate, lipsite de patos real. Aceasta se întâmplă, mai ales, din cauza că poetul, urmărind cu orice preț să creeze iluzia unei „complexități" a caracterului liric, introduce în poezie toate trăirile sale - şi cele importante, şi cele lipsite de importanță. Ignorând selecția trăirilor lirice, poetul nu efectuează nici tipizarea lor. Or, artistul adevărat niciodată nu neglijează legea tipizării: el îşi „iepurează" tema şi imaginea lirică nu numai de detaliile şi amănuntele de prisos, ci şi de detaliile şi trăirile care dăunează idealului poetic. Subiectivizarea eroului liric, goala preocupare de sine şi egocentrismul sunt împinse uneori atât de departe, încât unii poeți ajung să deformeze realitatea, să denatureze esența umană, să „zugrăvească" un individualism bolnăvicios. Poeții care

suferă de acest neajuns, chiar abordând temele „mari”, adeseori nu izbutesc să le rezolve artistic, atitudinea lor fiind simplificatoare sau chiar în disonanță cu realitatea obiectivă.

Deosebit de supărătoare sunt şi cazurile când eroul liric, fiind lipsit de determinare socială concretă, apare ca purtătorul unui general-uman abstract, convențional, inert. Nu mai vorbim de cazurile când la unii poeți (mai ales tineri) eroul liric e artificial şi nedefinit din punct de vedere social. De altfel, în poezia mai nouă nu arareori întâlnim un erou liric lipsit de modestie, care are o îndrăzneală aparentă, simulată şi care, în scepticismul lui, preferă revolta de dragul revoltei individualiste.”[4]Şi, ca o concluzie a acestor observații critice, vine „indicația”-model: „astăzi responsabilitatea poetului pentru universul interior al eroului liric a crescut extrem de mult. Drept „unitate de măsură” a trăirilor sale lirice trebuie să servească întotdeauna ideile comuniste. A fi la aceeaşi înălțime cu timpul, a avea grijă pentru responsabilitatea civică în fața societății, a întruchipa întreaga bogăție şi profunzime a vieții contemporanului – iată idealurile mărețe care deschid în fața poeziei orizonturi noi artistice.”[5] Articolul e datat cu anul 1972. Or, tocmai din acest an nu numai poeziei, întregii literaturi îi sunt „trasate” de către forurile de partid „orizonturi noi artistice”, orizonturi care coincid într-un mod frapant cu limitările şi închistările ideologice staliniste din anii ´50 şi care au generat fenomene literare similare, terminând, în plină stagnare brejnevistă, cu resurecția hibridului literar numit poemul lirico-epic, oglindă fidelă a poemului „epic” din anii de după război.

Am stăruit mai amănunțit asupra acestor afirmații ale criticului M. Dolgan, ele fiind emblematice pentru noua epocă literară care se „deschidea” – triumfătoare – în opoziție directă şi brutală cu manifestările de creație adevărată de la sfârşitul anilor ´60 – începutul anilor ´70, o epocă de închideri creatoare succesive, de restricții şi „călăuziri” drastice. E o tendință care nu l-a ocolit nici pe L. Damian. Regăsim foarte uşor în „slăbiciunile” înşirate cu minuțiozitate şi blamate cu o principialitate exemplară pentru un „soldat” al frontului ideologic multe din caracteristicile poeziei lui L. Damian din „Sânt verb” şi „Dar mai întâi”: tendința spre obscuritate şi spre ambiguitatea semnificațiilor poetice, criticismul, scepticismul, subiectivismul, lipsa de determinare socială concretă în sensul impus de ideologia dominantă ş.a. La vremea respectivă toate au fost „semnalate” de critica vigilentă a partidului. Ar fi însă prea simplist să spunem că noile tendințe din poezia lui L. Damian sunt doar un rezultat al acestor aspre exercitări de presiune ideologică. Lucrurile sunt mai complicate. După „Dar mai întâi” poetul vine cu o plachetă de versuri într-un fel neaşteptată. „De-a baba iarba”, apărută în 1972, este scrisă într-un registru poetic cu totul diferit de cele două cărți anterioare care l-au fixat atunci în primele rânduri ale scriitorilor moldoveni. Nu vom mai regăsi aici nimic din esențialitatea verbului emanând din propria magie interioară. Ritmurile ardente ale unor maxime concentrări de gând sunt înlocuite cu versul liber frizând adeseori neglijența, patosul se subțiază în „dulci amintiri”, tragismul destinal e substituit de „sărbătorile” unui cotidian păstrat de memoria poetului, a cotidianului copilăriei sale. Volumul are drept motto „O roză de rouă” de Paul Éluard. „Roua pură şi limpede de pe corola rozei îi oferă poetului darul mintii – adevărul”[6], susține un cercetător. Să înțelegem prin aceasta că, de fapt, „poemele” din „De-a baba iarba” sunt un fel de ghid către adevărul copilăriei poetului? Acceptând un răspuns pozitiv la întrebare, reținem şi altceva. Paul Éluard face parte din poeții care au evoluat de la suprarealism la poezia angajată a Rezistenței franceze, terminând, după război, cu ceea ce el a numit c-un titlu de carte „poezia neîntreruptă”, de fapt, un fel de poezie a cotidianului, acea poezie care de-a lungul secolului XX a făcut o lungă carieră şi care îşi are începuturile în „Fire de iarbă” a lui Walt Whitman. Am putea chiar să ne întrebăm dacă nu cumva schimbarea denumirii a cunoscutului joc de copii „de-a baba oarba” în „de-a baba iarba” a fost realizată de L. Damian intenționat, având în vedere cartea poetului american. Cert este că el nu a făcut nici o referință în acest sens.

Către o poezie a cotidianului se vor îndrepta în aceşti ani şi unii poeți români, printre care Marin Sorescu a marcat o epocă, putem spune cu toată siguranța, cu ”La Lilieci”. În Basarabia A. Lupan este concomitent poetul şi doctrinarul acestei poezii. În „Cartea poeziei ´69”, în plin având de esențializare a lirismului deci, el publica o poezie programatică, „Întâlnirea cu noroc”, unde citim: „Există purtătorul de elan!// Prezent în aspra viață, din plinul ei apare/ şi toarnă ceasul dur de neuitare,/ în lung-obscurul trai cotidian./ mă smulg din nepăsare şi tresar.// pe drumul şters, bătătorit demult,/ ciudatul meu tovarăş cunoscut/ îmi poartă bună dimineața ca pe-un dar.// E întâlnirea cu noroc, fără-ndoială.” Să menționăm că tot acolo găsim şi o altfel de poezie, una întitulată „Altcum”, care aminteşte clar sonoritățile barbiene: „La mute izvoare,/ uitate de-a bine,/ renasc chemătoare/ cântări sibiline.// Din câte căzură/ inerte, opace,/ o nouă tortură/ spre tine le-ntoarce.” Dar poetul este, doctrinar, fixat, totuşi, împotriva „esențialismului” liric. Într-o tabletă-pamflet, „Dreptul la cântec”, inclusă în aceeaşi culegere, declarându-se printre „naivii însuflețiți de simpla ființare omenească”, el se dedă unei adevărate diatribe contra tendințelor de obscurizare şi intimizare a poeziei, care apare ca un adevărat joc de bacante dezlănțuite: „Aerul era îmbâcsit de echivocuri şi pretențiozități rudimentare, intimiste. şi ce zicea un glas, plutea oarecum, într-o agitație efemeră, şi, neatingând auzul altora, se stingea odată cu răsuflarea celui ce vorbise. Erau fel de fel de exclamații fără de pricină, parcă şi fără adresă. Sau indiferente pentru toate pricinile şi

pentru toate adresele. Erau vrăjitori lipsiți de magie, încurcați într-o hazardată cabalistică. Sublimări, nonsensuri, subtile invocații anacronice ne anulau pofta de a căta frumosul. Mai ales ne buimăcea simularea infinitelor esențe, esențe, esențe...(...) Gustul poeziei şi al frumosului trebuia căutat într-un cazan cu fierturi alterate, în care metafora pierise răscitită şi mai ales răstălmăcită. Nimerisem parcă la un straniu local de petrecere, unde clienții îşi pierdeau noaptea în fum de tutun, gustând numai droguri amețitoare şi uitând cu desăvârşire că au undeva o casă obişnuit omenească, în care îi aşteaptă datoriile şi necazurile existenței. Nu-şi mai aduc aminte de ea în această pervertire a noțiunilor. şi pentru că nu-i de înțeles nimic, ei numesc ciudata sindrofie „profunzime" sau chiar, Doamne iartă-mă, „problematică". E o epidemie a nonsensurilor scornite şi simulate. Din orice, cu orice preț, în hazardate exerciții, înjghează cum le iese... numai să nu semene a viață..."[7] Am subliniat în mod special sintagma concluzivă „numai să nu semene a viață", în care, în afară de o poetică specifică a cotidianului se regăseşte şi un puternic ecou al cunoscutului deziderat dogmatic al partidului referitor la literatura realismului socialist. Aceasta, conform cerințelor impuse, trebuia să fie cât mai aproape de viață ori, folosind cuvintele de mai sus ale criticului M. Dolgan, trebuia să întruchipeze „întreaga bogăție şi profunzime a vieții contemporanului". Că această „întruchipare" nu avea nimic cu viața e altă poveste. Fapt e că în „poezia cotidianului", aşa cum va fi înțeleasă şi practicată în Basarabia de după 1970, o doctrină poetică se întâlnea cu dogma ideologică, aceasta din urmă aducându-şi „obolul" ei distructiv considerabil în discreditarea unei tendințe poetice importante a modernității, „foamea de real" a poeților, inclusiv a lui L. Damian, îndreptându-se spre un real, „iepurat", vorba criticului de mai sus, „de detaliile şi trăirile care dăunează idealului poetic", un „real" acceptat, dirijat sau chiar dictat de forurile ideologice de partid.

Acest al doilea sens, unul deviat de la o structură lirică fundamentală a liricii moderne, implică într-un mod obligatoriu imaginea virtuală a unui cititor de masă şi, prin aceasta, o anumită obligativitate a accesibilității demersului liric. „Şaizeciştii, afirmă T. Roşca, se rup de convențiile poeziile proletcultiste, de vocea maselor."[8] Iată însă că acel cititor anonim, după care se vroia a se înțelege masele largi, apare din nou în fața scriitorilor ca problemă de creație. Anii ´70 îl întoarce pe egolatrul scriitor la brazda comună a construcției societății socialiste, creația să trebuie să fie eficientă, adică înțeleasă de cititor. Grija de cititor este una permanentă. De ea aminteşte cu orice ocazie partidul prin oamenii de nădejde: ideologi, editori, critici literari, administratori ai organizației scriitoriceşti. Pentru L. Damian cititorul a fost o obsesie, vădită, mai întâi, în prefețele la cărțile de poezie, apoi în articolele publicate în „Tinerimea Moldovei" şi adunate în cartea „Îngânduratele porți". Nu ne interesează aici partea psihologică (sau psihanalitică) a fenomenului, deşi s-ar putea divaga mai multe la această temă, dincolo de repetatele sensibilizări ale „cititorului" vădindu-se orgoliul unui poet, a cărui „popularitate" pălea greu pe lângă a unor confrați de condei şi, în primul rând, a lui Gr. Vieru. L. Damian demonstrează, totuşi, că înțelegea diferența dintre a fi un scriitor popular, adică a scrie trăgând cu ochiul la nivelul general modest al gustului de literatură al cititorului de masă şi a fi scriitor pur şi simplu, în deplina libertate a inspirației. Într-un articol despre poezia lui A. Lupan el distinge două trepte ale creației acestui scriitor: „Pe prima stă tot ce a scris poetul, gândindu-se la ce nu-i ajungea încă cititorului său, adică i-a dat şi o anume sete de cultură, şi o glumă, şi unele sfaturi, dar mai ales l-a deprins să-şi găsească propria viață şi față în vers, prin asta întărindu-i convingerea că poezia este o componentă a construirii noii societăți (subl. noastră – N.C.). Pe a doua treaptă stă, mult mai puțin numeroasă, opera fără de care nu poate trăi însuşi creatorul. Nu ştiu dacă aici trebuiesc căutate miezurile de foc, dar ştiu că eu personal, după ce am crescut cu ce mi-a pus autorul pe prima treaptă, de multe ori am găsit aici pe a doua, anume aceea ce mi se pare partea fundamentală a unei opere, a unei conştiințe literare."[9] La rândul său, A. Lupan aprecia înalt poezia confratelui mai tânăr, dar observațiile sale țînteau în cu totul altă direcție decât cele ale lui L. Damian. Iată ce scria el în „Ținuta gravă a poeziei": „Poetul s-a zidit oarecum în sine, explorând în adânc şi uneori în duritate de minereu primar. Îşi croia cale. Şi fondul, şi expresia dezvăluiau nu numai virtutea de a plăsmui, dar şi o orientare ascuțită a conştiinței de creație. În viziunile sale cele mai dezlănțuite şi chiar fabulos încifrate se zbuciumă energia gândului arcuit. E, în primul rând, setea de armonie activă, căutarea sensurilor destoinice în viață. Şi a sensurilor grave, care domină ființarea umană pe toți parametrii - ființarea filosofică, etică, socială, intimistă. Pe acest teren investigația implică, bineînțeles, şi eforturi hazardate. Intervin tatonările de experiment, excesele. Poetul vrea cuprinderea necondiționată a verbului. Aduce în vers uneori accidentul nevalabil, lipsit de rezonanță. (...) Liviu Damian e unul din foarte rarii noştri poeți care, avântându-se în metafore şi moduri neconformiste, nu renunță a chema în lumină concretul, nu refuză a le spune lucrurilor pe nume. Materialul brut al vieții e de multe ori foarte refractar la poezie, opune o rezistență disperată la eforturile de răsplămădire. De aici decurg tendințele de a sublima realitatea, de a o substitui cu stări de suflet fumurii, mai ales, cu arhifilosofarea gratuită. Pierdem cu totul adresa lucrurilor, fugim în ireal şi chiar în inexprimabil. Socot că poetul cutezător trebuie să înfrunte cu bărbăție asemenea dificultăți. Şi cu autentică prezență creatoare. Sigur că sarcina să devine cu mult mai grea: a vorbi la modul direct şi concret nu înseamnă a vulgariza tema. Dimpotrivă. Cred că Liviu Damian şi-a văzut orientarea aceasta susținută prin lectura marilor poeți. Avem pilde strălucite la Pablo Neruda, Nazâm Hicmet, Garcia Lorca. Nu mai vorbesc de Maiakovski... Să mă ierte critica esențialistă, dar vreau să insist asupra acestui fapt. Îl socot mult mai de preț şi mai de perspectivă decât condiția

embrionară de "a fi" a firului de iarbă. (...) Socot că anume de aceea pot încheia, vorbind de principiul fundamental al creației noastre. Cartea - armă de făurire cetățenească pentru educația comunistă a tineretului, pentru modelarea omului conştient. Ea ne sporeşte gândirea nu încărcând-o, ci înarmând-o şi limpezind-o. E achiziție de cultură, care valorifică sensibilitatea şi orizontul lărgit al trăirii. Socot că e cazul binevenit de a afirma aceste valori, devoalându-le, spunându-le pe numele lor direct."[10] Diferența de vederi este una ce ține de ontologia poeticului, de poezia ca „miez de foc" pur şi simplu sau poezia ca finalitate expresă. Deocamdată autorul cărții „Sânt verb" dă prioritate, cu reverența cuvenită unui mogul al literaturii care era atunci A. Lupan, părții fundamentale a unei opere literare, aceea care nu este siluită de scopuri pedagogice, ideologice ş. a. Același bun-simț îl demonstrează el într-un comentariu pe marginea liricii lui A.S. Puşkin, „Între mit şi reportaj". Observând că aflarea la Chişinău a poetului rus este dominată „de o neobişnuită foame de real", L. Damian se întreba retoric dacă nu cumva „ipostaza de reporter a stânjenit în tânărul Pușkin pe acea de vizionar, de profet", venind cu un răspuns categoric: „Nu." Mai mult, continuă el, „anume aceste două calități îi conferă, printre altele, titlul de scriitor modern. Întreaga devenire de mai încoace ne-a confirmat adevărul că de multe ori artistul de azi stă între mit şi reportaj, adică între notarea, pătrunderea faptului crud şi încercarea de a ajunge prin suma acestor fapte la esențe, la un contur de nouă mitologie. Cât nu ne ajunge şi nouă de multe ori anume simbioza dintre aceste două stări, mai ales atunci când cădem în extreme, absolutizând-o pe una în dauna celeilalte. Starea de martor, de participant, de cronicar, şi starea de vizionar, de profet. Una decurge din alta."[11]

Această înțelegere modernă a simbiozelor dintre cele două stări ale poeziei devine o preocupare constantă a lui L. Damian, înclinând de-a lungul anilor tot mai mult de la statutul de program poetic către un statut de angajare în real, în sensul cerut de directivele „înțelepte" ale partidului. Vizionarul se apleacă îndeosebi asupra unor teme de morală şi de ecologie care nu deranjau sistemul, ba dimpotrivă, îi creau un anumit confort interior prin mimarea unei problematici periferice sau chiar false. Reporterul, la rândul său, se apleacă tot mai vădit asupra unei tematici de actualitate (o actualitate doar pentru forurile conducătoare), nereuşind să se ridice la starea de aed vizionar (deşi încearcă să o mimeze) tocmai din cauza caracterului ei strident de „comandament politic". A se vedea, în acest sens, „mitul" crescătorului de spice, versificările despre „pâine" ori despre „marathonul" de la Moscova din 1980 boicotat de „răuvoitorii" capitalismului („Atletule, făclia duşmani are!", strigă poetul cu aceeaşi îndârjire cu care în anii ´50 F. Ponomari îl stigmatiza pe războinicul Harry S. Truman care atenta la „obrăjorii rumeni" ai fetiței sovietice).

Note:

1. Friedrich H. Structura liricii moderne de la mijlocul secolului al XIX-lea până la mijlocul secolului al XX-lea. Bucureşti: Editura Univers, 1998. 357 p.
2. Dolgan, M. Marginalii critice, Chişinău: Cartea Moldovenească, 1973, p. 9-10.
3. Tot acolo, p. 54.
4. Tot acolo, p. 54-55.
5. Tot acolo, p. 56.
6. http://www.alternativaonline.ca/Teze%20si%20antiteze0807.html
7. Lupan A. Dreptul la cântec. În: Cartea poeziei ´69, Chişinău, Cartea Moldovenească, 1969, p.27-28.
8. Roşca, T. Structura liricii şaizeciste (Autoreferatul tezei de doctor habilitat în filologie), Chişinău, 2012, p. 3.
9. Damian, L. Îngânduratele porţi, Chişinău, Cartea Moldovenească, 1975, p. 103.
10. http://www.andreilupan.com/loaditem.do?id=399500059
11. Damian, L. Îngânduratele porţi, Chişinău, Cartea Moldovenească, 1975, p. 98.

CZU 316.47

Maria Ianioglo, dr-d., lector superior,

Universitatea de Stat din Comrat. Republica Moldova

ASPECTELE DEFINITORII ALE COMPETENȚEI DE COMUNICARE ASERTIVĂ ÎN MEDIUL ACADEMIC MULTIETNIC

Abstract

In this article the importance of assertive communication in multi-ethnic environment and polyculture is presented. Intercultural education is a response to contemporary cultural pluralism. The research included emphasizing cohesion coefficient of groups with the test guidelines - cultural values. This research focuses on theoretical aspects regarding the necessity of assertive communication competence development in the process of future didactic staff education that are expected to provide educational services for multiethnic groups.

Concepția Educației în Republica Moldova, Legea Învățământului, Cadrul Național al Calificărilor reprezintă un set de concepte, aplicarea cărora este deja constatată în practica educațională.

Respectarea umanizării vieții sociale, democratizării şi liberalizării învățământului valorizează potențialul existent al educației în scopul formării unei personalități apte şi viabile în diverse medii sociale [2, p.8].

Societatea democratică contemporană devine din ce în ce mai complexă după componența să etnică, fapt pentru ce tot mai evidentă se face conştientizarea necesității unei noi cuminicări interetnice. Globalizarea, menționează З. А. Малькова, citată de О.В. Гукаленко [7, p.128], înaintează educației obiectivul de a pregăti tânăra generație pentru a trăi în medii multinaționale şi polietnice, formarea priceperii de a comunica şi colabora cu reprezentanții diferitor naționalități, culturi, confesii etc.

Multiculturalismul este o bogăție potențială, cu condiția să nu diminueze identitatea fiecărei culturi etnice. Într-o accepțiune largă, societatea multiculturală presupune conlocuirea diferitelor grupuri etnice, culturale, confesionale în condiții de conexiune şi interacțiune, de schimb şi recunoaştere mutuală a modurilor de organizare a vieții şi valorilor fiecăruia. Pluralismul cultural european, după C. Cucoş, este produsul ce implică acceptarea celuilalt, toleranța, coexistența plurală, dar şi şansa afirmării pozițiilor proprii [1].

Diversitatea ca problemă pentru societate, după M.-D. Văduva, este considerată drept promotor al creativității educaționale [6, p.15]. În acest mod, multietnicitatea poate reprezenta o resursă prețioasă ce poate fi valorificată în procesul educațional şi nu o problemă în plus.

Viața şi studiile într-un mediu multicultural stimulează nevoia de a interacționa cu persoane de diferită etnie. Multietnicitatea mediului academic studențesc devine o premisă importantă pentru care comunicarea între reprezentanții diferitor etnii poate avea aspecte de maximă tensiune şi distructivitate (agresiune) în atitudini şi comportamente. În acest context З. А. Малькова [7, p.128], subliniază importanța învățării tinerilor de a înțelege şi aprecia specificul diverselor culturi, educarea spiritului paşnic şi respectului față de alte popoare.

Necesitatea şi oportunitatea deprinderilor de comunicare constructivă în situații de tensiune şi agresiune sunt evidențiate în lucrările Г.С. Абрамова, К.А. Абульханова- Славская, Р. Бернс, Л.И. Божович, И.С. Кон, M. Milcu, A. Stoica-Constantin ş.a. Studiul efectuat de Т. Левкова (2003) remarcă că în procesul interacțiunilor pedagogice agresiunea nu trebuie reflectată numai de pe pozițiile distructivității. Agresiunea persoanei poate prelua asemenea forme de manifestare a trăsăturilor de personalitate, cum sunt agresivitatea (distructivitate, violență) şi asertivitatea (constructivitate, nonviolență).

În situații de interacțiune şi relaționare interetnică devine tot mai importantă diferențierea acestor noțiuni şi orientarea procesului educațional spre dezvoltarea forțelor constructive ale agresiunii, în lipsa căreia persoana greu se va realiza şi autoafirma. Autorul menționează că în relații cu educabilii formarea la cadrele didactice a poziției asertive este realizată prin intermediul achiziționării deprinderilor de soluționare constructivă a problemelor de viață şi a celor profesionale. Realizarea acestui obiectiv implică manifestarea asertivității din partea pedagogului.

Conflictele intergrupale, menționează A. Stoica-Constantin, ocupă un loc major, constituind fie un impuls al progresului, fie o piedică în calea acestuia, astfel că se impune necesitatea minimalizării consecințelor distructive şi maximalizării valențelor constructive. Conflictul nu este neapărat negativ, subliniază autorul, ci pur şi simplu un fapt natural, datorat conviețuirii într-o societate complexă [5].

Valoarea abordărilor culturologice în soluționarea problemelor ce țin de comunicarea dintre reprezentanții diferitor naționalități este accentuată de savanții ruşi Е.В. Бондаревская şi В.П. Комаров [7, p.128-129]. Unul din obiectivele educației policulturale într-un mediu multietnic, după cum menționează autorii, reflectă crearea diverselor medii culturale prin care are loc dezvoltarea persoanei, stimularea interesului față de valorile culturale ale altor etnii, perceperea adecvată a diversității şi specificului, dezvoltarea deprinderilor şi capacităților de interacțiune cu reprezentanții altor naționalități.

Conviețuirea interetnică oferă diverse modele de comportament. Mediul mixt creează condiții pentru un contact permanent al diverselor culturi etnice. Indivizii şi grupurile, angajați în relații interetnice pozitive, într-o

conlocuire paşnică, bazată pe înţelegerea şi aprecierea valorilor altuia, vor percepe mai multe asemănări dintre alteritate şi identitate [1].

Cât priveşte problema alterităţii, O. Spengler susţine ideea incomunicabilităţii culturilor [1, p.205], Micheline Rey sugerează faptul că contactul cu altul constituie cea mai bună ocazie de a se interoga asupra propriei identităţi (apud). Obiectivul principal al formării competenţei de comunicare asertivă rezidă în pregătirea persoanelor pentru a percepe, accepta, respecta şi a experimenta alteritatea.

A promova alteritatea presupune ca procesul educaţional să se realizeze într-un mediu interacţional prin punerea alături, faţă în faţă, a purtătorilor altor expresii. În asemenea condiţii altul devine un prilej de descoperire şi conştientizare a realei identităţi. Sensibilizarea faţă de altul nu presupune numai un plan intelectual al formării, ci presupune şi o formare comportamentală, dar mai ales, una relaţională. Astfel, comportamentele culturale presupun componente de ordin atitudinal şi afectiv.

Mediul etnic favorabil duce la creşterea imaginilor etnice pozitive, iar colaborarea comună modifică reprezentările diverselor grupuri în sens pozitiv [8, p.224]. Investigaţia realizată ne-a demonstrat ca experienţa interacţiunii pozitive este un mecanism important în transformarea imaginii grupurilor care interacţionează şi în consolidarea relaţiilor interetnice.

În cadrul contactelor intergrupale predomină percepţia prezumtivă a celui de altă cultură, în detrimentul unei percepţii autentice bazate pe intercomunicare, intercunoaştere a respectivelor persoane din grup. Această percepţie eronată a grupurilor poate genera stări tensionate, neîncredere şi confruntare în relaţiile dintre reprezentanţii diferitor etnii.

Studierea percepţiei reciproce în societăţile polietnice se efectuează în baza unor aşa categorii, precum sunt montajele etnice, distanţa socială şi culturală, statutul etnic. Distanţa socială, de care au fost preocupaţi G.Zimmeli, T.Park şi E.Berdjess, L.fon Vize, este considerată una din noţiunile de bază, ce caracterizează nivelul de apropiere sau de îndepărtare a grupurilor sociale. Cu ajutorul măsurării distanţei sociale se determină statutul, potenţialul grupurilor sociale, iar în societăţile policulturale şi poziţiile grupurilor etnice. Rigiditatea şi mărimea distanţei sociale, asemănarea caracteristicilor grupurilor servesc drept indici ai stării societăţii, nivelului de egalitate socială.

In cadrul studiului empiric s-a constatat ca între etnia titulară găgăuză şi cea minoritară (bulgari, ruşi, ucraineni, etc.) exista o anumita distanţare, fapt confirmat de ierarhia preferinţelor etnice şi a calităţii contactelor sociale. Studierea atitudinii respondenţilor faţă de diversele etnii, administrând scala acceptării sociale pentru măsurarea distanţei sociale cu privire la apartenenţa naţională, vârstă, sex, profesie, religie etc. a determinat constatarea faptului că etniile manifestă o acceptare mai mare faţă de reprezentanţii propriei etnii şi mai distanţi sunt faţă de celelalte etnii (fie titulare sau minoritare). Aceste rezultate corelează cu afirmaţiile înaintate de C.Cucoş [1, p. 208].

Caracterul montajelor comunicative este unul dintre factorii ce determină nivelul de dezvoltare a capacităţilor comunicative exprimate prin abilitatea de a stabili contacte cu oamenii, tendinţa de a lărgi contactele, participarea la activităţi de grup, capacitatea de a influenţa oamenii, de a manifesta iniţiativă. Şi, odată ce montajele comunicative negative (cruzime voalată, cruzime deschisă, negativism condiţionat) sunt prezente la mai mult de jumătate dintre studenţii participanţi la studiul nostru, iar mai mult de 1/3 dintre ei au trăit experienţe negative de comunicare, acest fapt ar fi o explicaţie a numărului destul de mare de subiecţi (37%) ce au un nivel scăzut de dezvoltare al competenţelor comunicative.

În mediul multietnic comunicarea interpersonală suportă modificări. Aceste modificări reflectă specificul şi particularităţile mediului. Abordarea problematicii competenţei de comunicare asertivă din perspectiva mediului multietnic concentrează în sine un întreg conglomerat de probleme multiaspectuale, extrem de relevante în contextul edificării unei societăţi durabile şi politici educaţionale cu impact pozitiv asupra capitalului uman al ţării.

Este evident, că odată cu sporirea progresului tehnic creşte şi rolul activităţii comunicative, apare stringenta necesitate la subiecţii, mai accentuat la cei din mediul multietnic,de a-şi dezvolta competenţele comunicative, de a se înarma cu instrumentul universal de socializare umană, prin intermediul căruia însuşesc experienţa de veacuri a umanităţii, fac schimb de informaţii, se cunosc şi se influenţează reciproc, îşi coordonează activităţile comune[3].

Cerinţele societăţii în care se încadrează ulterior studenţii în vederea prestării unei activităţi profesionale sunt din ce în ce mai mari. La etapele educaţiei, activităţii profesionale etc. persoana intră în contacte directe sau indirecte şi de intensitate diferită cu "altul", în funcţie de capacităţile ei cognitive şi afectiv-comunicative, întâlnind, selectând şi asimilând noi şi noi modele de relaţionare şi comunicare. Apariţia şi crearea mediilor multietnice necesită prestarea competenţei sociale, care priveşte gradul în care oamenii ţin seama de caracteristicile celor cărora li se adresează în abordarea relaţiei de comunicare, având capacitatea de a emite şi transmite mesajul în aşa fel, încât acesta să fie receptat chiar aşa cum s-a intenţionat[4, p.62].

Comunicarea, ca instrument de interrelaționare, concomitent presupune procesul de interacțiune dintre indivizi în vederea schimbului de informații, atitudini, emoții etc., dar şi voința şi capacitatea de a analiza, a argumenta, a interpreta, a produce mesaje. Componentul interetnic al comunicării reprezintă un fenomen multiaspectual şi presupune cercetarea aspectelor interne şi externe ale diferențelor în comunicare. Aspectul intern presupune comunicarea dintre reprezentanții unei şi aceleaşi etnii în interiorul mediului polietnic, pe când cel extern prevede comunicarea dintre reprezentanții diferitor etnii.

Competența de comunicare asertivă într-un mediu multietnic va respecta specificul culturii multietnice a studenților. Premisele dezvoltării competenței de comunicare asertivă la studenții din mediul multietnic se axează pe cooperarea studentului cu mediul socio-cultural, atitudinea față de sine, cooperarea studentului cu semenii şi cu cadrele didactice. Analiza rezultatelor obținute şi interpretarea datelor din etapa de constatare al cercetării noastre demonstrează că în condițiile mediului academic multietnic comunicarea interpersonală şi interacțiunea studenților este bazată pe acceptare, cooperare şi interculturalitate (C.Cucoş, 2003; S.Cristea, 2003; A.Nedelcu, 2008; И. Плужник, 2003).

Problema formării competenței de comunicare asertivă la subiecții din mediul academic polietnic a fost abordată de către cercetători din mai multe perspective, subliniind în speță valoarea aspectelor ce se referă la comunicarea ca factor al formării competențelor comunicative. Totodată, conexiunea dintre comunicarea, competență de comunicare asertivă şi mediul multietnic este un domeniu mai puțin valorificat în științe ale educației. Abordările științifico-practice existente ale problemei în cauză elucidează parțial condițiile psihopedagogice de formare a competențelor comunicative la studenții din mediul academic multietnic.

Referințe bibliografice:

1. Cucoş C., Pedagogie. Editura Polirom, Iaşi, 1996.
2. Guțu V., Bucun N.,ş.a., Concepția educației în Republica Moldova// Studia Universitatis, Chișinău, № 5(25), 2009.
3. Nedelcu A., Fundamentele educației interculturale. Diversitate, minorități, echitate. Editura Polirom, Iaşi,2008.
4. Săucan D.-Ş., Comunicarea didactică. Editura ATOS, Bucureşti, 2003.
5. Stoica-Constantin A., Conflictul interpersonal. Privire, rezolvare şi diminuarea efectelor. Editura Polirom, Iaşi, 2004.
6. Şalaru Gh., Perspectiva interculturală a educației // Educație interculturală în Republica Moldova. Editura ARC, Chişinău, 2004.
7. Гукаленко О.В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся - мигрантов в поликультурном образовательном пространстве. Тирасполь,2000.
8. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. Москва, «Ключ»,199

CZU 378.13:81

Alexei Chirdeachin, dr., lect. superior, Sofia Sulac, dr. conf.,

Universitatea de Stat din Comrat.

Nicanor Babâră, dr.hab., prof. univ.,

Universitatea de Stat din Republica Moldova

PROBLEME ACTUALE DE STATUT AL LIMBII ÎN CONTEXTUL ŞTIINȚIFICO-GLOTODIDACTIC ÎN CADRUL PREGĂTIRII PROFESIONALE UNIVERSITARE

Abstract:

Economic, political and social changes that took place last years regard the knowledge of foreign languages as a competitiveness factor. To know a language means to possess communicative competences the formation and development of communicative competences includes three levels of knowledge acquisition: Knowledge, application and integration. Scientific research is supposed to help learners in understanding of language as a totality of units and structures and a a means of human communication.

Schimbări de ordin politic, economic şi social ce au avut loc în ultimii ani permit să fie privită noțiunea de competitivitate a specialistului în domeniul economiei pe piața muncii din alt punct de vedere. S-a schimbat structura economiei trecându-se de la cea planificată la cea de piață. S-a schimbat statutul instituțiilor de învățământ superior: dacă mai înainte ele pregăteau specialişti pentru întreprinderi concrete astăzi le pregătesc pentru piața muncii ca aceștia să creeze întreprinderi. S-a schimbat statutul diplomei: ea nu mai poate fi privită ca îndreptare la loc de muncă, ci ca un factor de competitivitate pe piața muncii. Sarcina întreprinderilor şi a

specialiştilor concreți nu mai este doar cea de a produce bunuri şi servicii, ci şi cea de a le realiza ca ofertă ce ar satisface cererea pieții.

Până nu demult cunoaşterea unei limbi străine a fost unul dintre factori de competitivitate a specialistului în domeniul economiei pe piața muncii, alături de cunoaşterea calculatorului şi a bazelor activității de antreprenoriat. Astăzi însă nu mai este suficient de a nu cunoaşte decât o singură limbă străina. Venirea vorbitorilor de limbi străine (preponderent engleză) în țară şi participarea lor în diferite proiecte, posibilități de plecare în străinătate în cadrul programelor pentru studenți şi mulți alți factori au contribuit la o ridicare considerabilă a nivelului de cunoaştere a limbilor străine printre studenți. Toate acestea arată că nu mai este suficient de a cunoaşte numai o singură limbă străină. Pentru a fi competitiv pe piața muncii, un specialist trebuie să posede cel puțin două limbi străine. Totodată aceasta nu înseamnă pregătirea filologică lingvistică profesională (în cazul specialităților cu profil nefilologic), ci posedarea practică a limbilor în scopuri practice cotidiene şi profesionale.

Când vorbim despre cunoaşterea unei limbi ne referim la capacitatea de a fi participant al procesului de comunicare esența căruia constă în schimb de informații în direcțiile productivă şi receptivă în plan oral şi scris şi implicit la aptitudinea de a folosi limbă ca instrument de rezolvare a problemelor de ordin cotidian şi profesional. După cum se ştie, în cadrul predării unei limbi străine procesul de însuşire a materialului didactic cuprinde trei nivele: cunoaştere (şi înțelegere/comprehensiune), aplicare şi integrare. La primul nivel se formează cunoştințe, la nivelul al doilea ele se transformă în abilități care la rândul lor se transformă în deprinderi la cel de-al treilea nivel, parcurgerea nivelelor date marcând formarea competențelor comunicative şi constituind premize pentru dezvoltarea lor ulterioară. După cum menționează D.Orosan, „cunoştințele, modul de gândire, vocabularul, deprinderile, priceperile şi conduitele comunicative sunt dobândite prin instrucție şi educație şi îmbogățite/perfecționate prin autoinstrucție şi autoeducație” (Orosan, 2005, p.7).

Abordând nivelul de cunoaştere ne referim la cunoştințe ca punctul de pornire al procesului glotodidactic. Cunoştințe de limbă se divizează în patru compartimente de bază: pronunție, gramatică, vocabular şi ortografie. Nu putem pune semn de egalitate între informație şi cunoştință. Pentru a deveni cunoştință, informația trebuie să parcurgă o serie de operațiuni analitice cognitiv-logice în care un rol important strategic îl joacă înțelegerea.

La nivel de aplicare se recomandă să se folosească exerciții şi însărcinări orientate spre implicarea în practică a cunoştințelor ce țin de toate cele patru compartimente ale limbii în vederea formării şi a dezvoltării abilităților practice.

La nivel de integrare are loc formarea nemijlocită a competențelor comunicative de ordin productiv şi receptiv în plan oral şi scris. În acest context ne referim la două etape de integrare.

Prima etapă vizează atât transformarea abilităților în deprinderi şi formarea competențelor comunicative cât şi integrarea cunoştințelor, abilităților şi a deprinderilor noi în sistemul cognitiv-psihic individual existent de cunoştințe, abilități şi deprinderi de limbă al individului. În vederea atingerii acestui scop se recomandă însărcinări şi activități cu caracter creativ-analitic şi de automatizare, ceea ce ar asigura integrarea deprinderilor/competențelor formate din abilități în sistemul cognitiv-psihic individual existent de cunoştințe, abilități şi deprinderi/competențe ale studentului ce țin nemijlocit de limba studiată (Tab.1).

Tabelul 1. Coraport între nivele, obiective vizate şi caracter al sarcinilor didactice

Nr.	**Nivelul**	**Obiectivul vizat**	**Caracterul sarcinilor didactice**
	Cunoaştere şi înțelegere/ comprehensiune	Cunoştințe	• Familiarizarea cu materialul referitor la fiecare segment compartimental în parte; • Familiarizarea cu materialul referitor la fiecare segment în mod combinat; • Înțelegerea/comprehensiunea materialului studiat.
	Aplicare	Abilități	• Transformarea cunoştințelor teoretice în abilități practice prin

			formare şi dezvoltare a abilităţilor de *a vorbi, a audia (a înţelege oral), a scrie şi a citi*; • Respectarea principilor didactice: ✓ Principiul însuşirii conştiente a materiei; ✓ principiul succesiuni; ✓ principiul „de la simplu la compus”; ✓ principiul „de la cunoscut la necunoscut”.
	Integrare	Deprinderi	• Automatizarea abilităţilor; • Elementul creativ-analitic; • Integrarea deprinderilor/competenţelor formate din abilităţi în sistemul cognitiv-psihic existent de cunoştinţe, abilităţi şi deprinderi/competenţe ale studentului.

Aici trebuie să se menţioneze că un obstacol serios pentru profesor este eroarea studentului (sau potenţialul de a o comite). Ea poate fi condiţionată de necunoaştere sau cunoaştere greşită. Apariţia ei poate fi influenţată de limbă maternă sau cea străine studiată anterior sau concomitent. Rădăcinile ei se pot găsi la nivelul precedent (de exemplu, erori de deprinderi şi competenţe pot avea rădăcini la nivel de abilităţi, cele de abilităţi – la nivel de cunoştinţe). În ceea ce priveşte compartimentele limbii, neînsuşirea, însuşirea insuficientă sau inadecvată a pronunţiei poate condiţiona erori în ce priveşte cunoştinţe, abilităţi şi deprinderi ce ţin de celelalte compartimente ale limbii. Pentru a putea fi evitate, preîntâmpinate şi corectate ele trebuie prognozate, determinate din punct de vedere al cauzei, sursei de influenţă şi rădăcinii (Chirdeachin, 2011, p.483-484).

Urmează a doua etapă ce prevede integrarea cunoştinţelor, abilităţilor şi a deprinderilor noi în sistemul cognitiv-psihic existent de cunoştinţe, abilităţi şi deprinderi generale (inclusiv cele profesionale) al individului. Aici se recomandă încurajarea studenţilor de a consulta literatura de specialitate în limba străină studiată, coordonarea activităţilor profesorilor de discipline de profil şi a celor de limbi străine, astfel încât cei din urmă să poată fi consultanţi de limbă pentru studenţi în cadrul realizării sarcinilor didactice referitoare la obiect de specialitate.

Pentru a asigura calitatea desfăşurării acestui proces de formare şi dezvoltare a competenţelor comunicative, este nevoie de cercetări ştiinţifice în domeniul lingvisticii şi a glotodidacticii. Cercetări lingvistice, la fel ca şi cercetări în orice alt domeniu, trebuie să servească drept bază pentru rezolvarea problemelor practice, constituind totalitatea de premize pentru activitatea ulterioară de cercetare, pentru predarea-învăţarea limbilor şi pentru activitatea de traducere. În această ordine de idei, cercetări lingvistice trebuie să ajute la o înţelegere mai bună a limbii ca sistem şi ca mijloc de comunicare interumană, a coraportului între general şi particular în diferite limbi (în special între cea maternă şi cea studiată), dar şi a algoritmelor de utilizare a unităţilor şi structurilor limbii ca ansamblu de mijloace de comunicare. Pe de altă parte, cercetări glotodidactice nu trebuie să vizeze strategii, tactici, abordări, metode, procedee şi mijloace didactice drept scop în sine, ci ca mijloace de utilizare şi organizare a informaţiei materialului limbii în vederea organizării şi desfăşurării procesului de formare a cunoştinţelor şi de transformarea lor ulterioară în abilităţi şi deprinderi ajungându-se astfel la competenţe comunicative.

Reieşind din cele expuse, observăm ca în cadrul redării limbilor străine, cercetări ştiinţifice atât în domeniul lingvistic cât şi în cel glotodidactic constituie un factor de importanţă majoră în asigurarea calităţii procesului didactic şi implicit în cea a ridicării gradului de competitivitate a specialiştilor în devenire pe piaţa muncii.

Bibliografie:

1. Babâră N. Pronunţarea şi ortografia engleză în contextul didacticii (studiu lingvistico-statistic)//Probleme de lingvistică generală şi romanică. Vol. II. – Chişinău: CE USM, 2003. – P. 17-22.
2. Cadrul european comun de referinţă pentru limbi: învăţare, predare, evaluare. – Chişinău: S. n., 2003. – 204 p.

3. Chirdeachin A. Consideraţiuni cu privire la coraport între compartimentele limbii şi competenţele comunicative în contextul glotodidactic//Priorităţi actuale în procesul educaţional. Conferinţa Ştiinţifică Internaţională, 3 decembrie 2010. – Chişinău, CEP USM, 2011. – P. 481-484.
4. Guţu I., Cotelea M., Voroniuc S. et al. Curriculum de Français pour les classes bilingues: I-IV-ième classes, V-IX-ième classes, X-XII-ième classes. Chişinău: CEP USM, 2008. 436 p.
5. Guţu V., Cimpoieş Gh., Babuc V. et al. Proiectarea curriculum-ului învăţământului agrar în Republica Moldova. Ghid Metodologic. – Chişinău: UASM, 2001. – 58 p.
6. Orosan D. Comunicarea didactică – model deformare a competenţelor comunicative la elevii ciclului primar. Autoreferatul tezei de doctor în pedagogie. Chişinău, 2005. – 23 p.
7. Бухарова Г.Д., Старикова Л.Д. Общая и профессиональная педагогика. – Москва: Академия, 2009. – 336 с.
8. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – Москва: Академия, 2004. – 336 с.
9. Гринько Г. Значение результатов контрастивного анализа для преподавания двух иностранных языков как специальности//Наукова спадщина професора С. В. Семчинського і сучасна філологія. Збірник наукових праць. Частина перша. – Київ: ВПЦ «Київський університет», 2001. – С. 274-279.
10. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога. 3-е изд. – Москва: Академия, 2010. – 176 с.
11. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам:продуктивные образовательные технологии. – Москва: Академия, 2010. – 192 с.
12. Степанов Ю.С. Методы и принципы современной лингвистики. Изд. 6-е. – Москва: Изд-во ЛКИ, 2007. – 312 с.
13. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – Москва: Изд-во МГУ, 2004. – 352 с.

CZU 821.135 Creţu.09

Dumitru Apetri, doctor conf. univ.,

Institutul de Filologie al AŞM

IGOR CREŢU – AMBASADOR AL CULTURII POETICE UNIVERSALE ÎN REPUBLICA MOLDOVA

Summary:

Igor Cretu nature had endowed with poetic talent. Still in high school years began with poetry, but in time Stalinist dictatorship, and he realized that he openly and honestly express your thoughts, feelings and aspirations is to not only endangers your life, but family members and even devoted friends. Writing the true sons of intellectuals (Igor comes from such a case: his father was deputy and senator Cahul in many legislatures) was regarded with enormous suspicion. Namely, this horrible situation made the young poet to devote interpretations.

Pe Igor Creţu natura l-a înzestrat cu talent poetic. Încă în anii de liceu a debutat cu versuri, dar în răstimpul dictaturii staliniste, şi-a dat seama că a-ţi exprima deschis şi sincer gândurile, sentimentele şi năzuinţele înseamnă să-ţi primejduieşti nu numai viaţa personală, dar şi a membrilor familiei şi chiar a prietenilor devotaţi. Scrisul unor feciori de veritabili intelectuali (Igor provine dintr-o asemenea speţă: tatăl său a fost deputat şi senator de Cahul în mai multe legislaturi) era privit cu o enormă suspiciune. Anume această oribilă situaţie l-a făcut pe tânărul poet să se consacre tălmăcirilor.

Nu a îmbrăţişat chiar de timpuriu acest domeniu literar. A făcut mai întâi cursuri superioare la Institutul de Literatură „M. Gorki" din Moscova, a lucrat ca redactor la Editura de Stat a Moldovei, a avut şi funcţia de consultant la Uniunea Scriitorilor şi de secretar de redacţie la revista „Nistru", a contribuit la întemeierea şi editarea almanahului „Meridiane". Concomitent cu unele din aceste activităţi a efectuat traduceri din proza lui L. Tolstoi, A. Cehov, N. Gogol, M. Gorki, M. Şolohov, P. Bajov, A. Avercenko ş.a., dar preferinţa lui era fermecătoarea creaţie poetică.

Vreo patru decenii şi ceva în urmă, în 1969, marele admirator al poeziei universale – Igor Creţu – publică volumul *Din poeţii lumii* (Chişinău, Cartea Moldovenească), cca douăzeci de coli de tipar, care, revăzut şi îmbogăţit, a cunoscut ulterior două ediţii, în 1981 şi în 1992, ultima în grafie latină.

Intuiţia poetică înnăscută l-a călăuzit spre opera corifeilor poeziei universale şi spre anumite capodopere poetice folclorice. Ne referim la astfel de nume de incontestabil prestigiu ca W. Shakespeare, Ş. Rustaveli, G. Byron, R. Burns, Ch. Baudelaire, Ş. Petofi, A. Puşkin, F. Tiutcev, N. Nekrasov, Al. Blok, S. Esenin, Al. Tvardovski etc. şi la cele mai de seamă mostre de folclor verbal versificat: cântece vechi ruseşti, creaţie poetică africană şi găgăuză.

Din poezia engleză selecția a cuprins trei titani: pe W. Shakespeare, cel mai citit scriitor de pe mapamond, pe Byron şi R. Burns. Geniul lui Shakespeare e scump pentru întreaga omenire, iar lumea de idei a acestui artist-umanist este una vastă. Însemnătatea lui mondială constă în realistul şi caracterul popular al creației. Din tezaurul poetic al măreţului Shakespeare, scriitor care a reuşit să exprime în profunzime coloritul național al realității engleze, I. Crețu a replăsmuit în limba română un şir de sonete.

G. Byron, unul din marii romantici europeni, vine să ne delecteze cu o creație care se constituie ca o expresie a pasiunilor rebele populare, ca o chemare înflăcărată la luptă împotriva tiraniei, ca un vis de libertate al omenirii. În totalitatea ei, această magnifică creație reprezintă una din cele mai strălucite pagini ale tezaurului literar englez.

Scoțianul Robert Burns, poet popular, opera căruia este legată de căutările creatoare ale preromantismului, dar care depăşeşte limitele acestei mişcări literare şi dezvoltă principiile realismului iluminist, îmbinându-le cu tradiția folclorică, este prezent în volumele *Din poeții lumii* cu vreo şaptezeci de poezii şi cu un şir de epigrame şi epitafuri. Dragostea de viață din cântecele lirice ale acestui eminent creator, proslăvirea iubirii, a prieteniei şi a fericirii, precum şi umorul popular, ironia, ritmurile muzicale ale versurilor le aflăm exprimate perfect în variantele româneşti.

Marea poezie franceză este reprezentată în volumele nominalizate de traduceri româneşti prin creația lui Charles Baudelaire, poetul despre care scriitorul englez de origine americană – Thomas Eliot – a zis: „cel mai mare exemplu de poezie modernă din orice limbă". Într-adevăr, e scriitorul care a transformat (i-a schimbat într-un fel fața) creația lirică din secolul XIX. Poezia lui dispune de un registru senzorial foarte bogat, de o incantație magic-muzicală. În genere, Baudelaire vedea în artă un alt cosmos, unul, prin excelență, uman. De aici strădaniile lui de a afirma autonomia artei. Rolul poetului este, considera dânsul, să umanizeze continuu natura prin intermediul artei. El şi-l imaginează pe poet **un crai al înălțimii** „ce-şi ia în piept furtuna şi-şi râde de arcaşi".

Unele din aceste idei le aflăm exprimate în poeziile *Albatrosul, Omul şi marea, Imn frumuseții,* în sonetele *Visul unui curios, Sfârşit de zi, Frumusețea* şi altele. Se mai spune că Baudelaire este "primul poet modern care preferă tehnica inspirației" [1, p. V]. Iar traducătorul român al *Florilor răului*, Radu Gârneci, consideră că aceasta este una din marile cărți ale lumii, că anume Baudelaire „a enunțat principiile creatoare ale poeziei moderne de la simbolism la suprarealism" [2, p. 271].

Tălmăcirile din Ş. Petöfi ne familiarizează cu creația acestui clasic al literaturii ungare care este fondatorul literaturii noi în patria să şi exponentul viselor şi aspirațiilor poporului ungar. Poezia lui Petöfi este atât de apropiată de spiritul creației populare, încât se pretează receptării ca veritabile cântece populare. Este cutremurătoare adresarea retorică şi insistentă către Terra pe care o aflăm într-un distih: „Ce-i fi mâncat„ pământ, bătrâne, spune, ce-i / Că mări de sânge sorbi şi mări de lacrimi bei?" Într-o altă poezie intitulată *Tomnatic vântul freamătă…* este proslăvită libertatea; din mâna ei, constată eul liric, „şi moartea pare dulce".

De pe meridianele vest-europene volumul *Din poeții lumii*, apărut în 1969, transferă optica receptoare a cititorului pe coordonatele sudice – în Turcia, la poetul secolului XX – Nazâm Hikmet, la poemul său *Zoia* cu tematică antifascistă.

O muncă enormă a depus I. Crețu pentru a familiariza cititorul autohton cu marii creatori de poezie rusă. Creația poetică făurită în secolele XVIII – XIX o reprezintă A. Puşkin, F. Tiutcev şi N. Nekrasov, iar cea creată în sec. XX – A. Blok, S. Esenin, V. Maiakovski şi Al. Tvardovski.

Şi aici selecția a cuprins personalități de prim rang: Puşkin, poetul național al Rusiei, unul dintre marii lirici ai literaturii universale, inițiatorul poemului epico-liric de amploare, fondatorul romanului în versuri; F. Tiutcev, făuritorul de lirică romantică de atmosferă, scriitorul care vedea natura ca element filosofic; N. Nekrasov, creatorul de lirică socială şi umanitară, cu o atitudine polemică față de realitățile Rusiei țariste, exploratorul de elemente magico-fantastice populare; Al. Blok, autorul de opere postromantice şi simbolistice de o mare forță a expresiei poetice; S. Esenin, cel mai duios poet liric al Rusiei. Poeziei acestuia îi sunt specifice imagismul şi marea varietate a tonurilor afective; Vl. Maiakovski, semnatarul de lirică militantă şi creatorul de teatru satiric de mare virulență, în care predomină stilul publicistic; Al. Tvardovski, făuritorul de poeme narative ce se disting prin simplitatea tehnicii şi a stilului, precum şi prin explorarea abilă a folclorului, a vorbirii țărăneşti şi a mijloacelor umoristice. Avem de față, aşadar, multiple şi originale viziuni artistice dintr-un cadru cronologic de trei secole.

Pentru a cunoaşte nu numai creaţia anumitor personalităţi scriitoriceşti, dar şi viziunea poporului înzestrat cu darul plăsmuirii poetice I. Creţu include în volumele sale compartimente de folclor verbal versificat. Ne referim la compartimentele *Cântece vechi ruseşti, Cântece bătrâneşti ale cazacilor, Folclor african* şi *Poezie populară a găgăuzilor.* În esenţa lor, aceste diviziuni sunt nişte mărturii veritabile şi preţioase ale gândirii şi simţirii populare.

Într-o convorbire particulară, maestrul I. Creţu mi-a mărturisit că ţine mult la compartimentul *Din poezia populară a găgăuzilor,* pe care îl însoţeşte cu genericul …*Cu luceafărul, cu dorul / Eu m-am însoţit.* Ne permitem să dăm glas la două texte: „Ce ţi-e, codru, codrişor…", „Flori pe rouă strânge fata…"

Apelând la procedeul intertextualităţii, putem spune că primul text are anumite consonanţe cu poezia eminesciană *Codrule, codruţule*. Dacă codrul eminescian e indiferent faţă de nostalgia care-i cuprinde pe oameni odată cu trecerea ireversibilă a timpului, atunci codrul din creaţia rapsodului găgăuz consună cu jalea omului de rând provocată de anumite intemperii şi nedreptăţi.

Cel de-al doilea text este o miniatură lirică interesantă prin faptul că dragostea neîmpărtăşită nu descurajează sufletul tânăr feminin. Fata îşi găseşte alinarea în logodire cu una dintre splendorile Universului – luceafărul şi cu polivalentul şi duiosul sentiment de dor.

În concluzie. Marea importanţă a actului de tălmăcire a operelor literare pentru cititorul de masă traductologia o explică prin faptul că textul în limba maternă mobilizează plenar sensibilitatea acestui cititor. Este foarte necesar să contă pe această sensibilitate a operelor care ţin de genul liric. Poezia, precum ştim, este calificată ca o sărbătoare a intelectului. Nu întâmplător marele hermeneut al sec. XX Hans-Georg Gadamer, în lucrarea să *Actualitatea frumosului* (Bucureşti, 2000, p.), spunea „că nici o voce din lume nu poate atinge idealitatea limbajului poetic". Anume de aceste adevăruri s-a călăuzit marele om de cultură Igor Creţu, trudind cu foarte multă răbdare şi inspiraţie la recrearea în limba română a marii poezii europene şi a anumitor mostre de creaţie populară care aparţine ruşilor, găgăuzilor şi trăitorilor de pe zbuciumatul continent african. Contribuţia lui la dialogul culturilor poetice este una enormă, foarte preţioasă şi demnă de toată admiraţia.

Referinţe bibliografice:

1. Cimpoi M. Între Dumnezeu şi Satan. Prefaţă la cartea: Charles Baudelaire. *Florile răului şi alte poeme*. Chişinău, 1991.
2. Gârneci R. Adnotare la cartea: Charles Baudelaire. *Florile răului şi alte poeme*. Chişinău, 1991.
3. Gadamer H.-G. Actualitatea frumosului. Iaşi, 2000.

CZU 821.135.09

Viorica Zaharia, dr. conf.,

Universitatea Pedagogică „ Ion Creangă", Republica Moldova

DRAMATURGIA BASARABEANĂ CONTEMPORANĂ ÎNTRE IDENTITATE ŞI GLOBALIZARE

Summary:

Bessarabian contemporary drama knows a sinuous path of development in an attempt to create a custom image to the world realities Bessarabia after 1990 reported in the context european. Sub sign experimentalism, playwrights Constantin Cheianu, Nicholas Black, Dumitru Crudu, Nicoleta Esinencu others, trying to practice various theatrical forms, remains the dominant line of absurd and anchoring the socio-political realities. They are authors of exciting texts on biblical history or European civilization versus Russian expansionism, the plays that call in question the close or more distant history of our people, or psychosocial status of current society (subculture, mass invasion of bad taste media, wretch, economic migration, etc.). And their success across the border talk about that in Bessarabia current snuff is sometimes good drama.

În epoca multiculturalismului, domeniul de studiu al literaturii se modifică neîncetat, transformându-şi din mers nu doar conceptele cu care se operează, ci – mai cu seamă – raportarea la contextul cultural contemporan. Problema identităţii e un subiect căruia nu-i putem omite implicaţiile politice, ideologice sau culturale. Se vorbeşte astăzi în mod firesc de o identitate europeană, dar şi despre identităţile naţionale, cele culturale sau individuale. Europa fiind un continent de răscruce, unde diversele culturi şi civilizaţii, după vorba lui Tzvetan Todorov, intră în metisaj [1, p. 165], astfel că aceste întâlniri au fost dintotdeauna garantul evoluţiei

şi supravieţuirii vechiului continent. Deci, diversitatea culturală, schimburile şi dialogurile între diversele culturi nu sunt fenomene noi pe scena europeană, ci unele care o definesc şi asigură bazele unităţii europene. Arealul nostru cultural, în acest sens, este şi el un minilaborator al diversităţii raportat la contextul continentului.

Pentru foarte mulţi dintre noi, cultura este mai ales o curiozitate a spiritului, o sete de a învăţa şi de a înţelege, care îi permite omului să-şi exprime sentimentele şi să-şi depăşească condiţia de muritor. Valorile culturale, ordonând conştiinţele şi modelând personalităţi, au puterea de a întregi identităţile colective sau pe cele individuale, fiind un aport cu atât mai preţios într-o lume tot mai ameninţatăde consum şi uniformizare comercială.Studiile culturale, la modă în ultimele decenii, înclusiv în mediul academic, abordează destul de frecvent chestiunile de identitate în contextul globalizării. Probabil şi din motivul că diferenţa este o condiţie necesară existenţei, iar omul există cu adevărat ca persoană doar diferenţiindu-se. Aşa se face că noţiunea de identitate a intrat cu succes în ultimul timp în atenţia cercetătorilor din varii domenii. Nici domeniul literar, cu toate compartimentele-i, nu a ramas străin unor atare preocupări. De aceea ne propunem o încercare de analiză a modului în care se conturează această problemă în cazul dramaturgiei postsovietice basarabene.

Problematica identităţii pleacă întotdeauna de la interogaţia „cine sunt eu?", o întrebare pusă cu insistenţă odată cu zorii modernităţii. Recunoasterea celuilalt implică constatarea concomitentă a semnării şi diferenţierii unuia faţă cu/de celălalt. Recunoşterea identităţii implică aşadar recunoasterea alterităţii. Paul Ricoeur vorbeşte despre o solidaritate umană determinată mai degrabă de diferenţele dintre oameni decât de similarităţile dintre ei [2, p. 329]. Identitatea se construieşte prin confruntarea dintre *acelaşi şi altul,* dintre *similitudine* şi *alteritate*. Orice analiză asupra identităţii nu poate omite esenţa ei dialogică, construcţia identitară înfăptuindu-se doar prin dialogul cu celălalt. Aşadar, orice „imagine de sine" este supusă recunoaşterii de către celălalt, are nevoie de un context comparativ.

În scopul creării unei „imagini de sine",literatura noastră de la 1990 încoace încearcă să caute urmele lumii în care „trăieşte", o lume preocupată în primul rând să înţeleagă haosul moral din care a ieşit şi pe acela social în care a intrat şi de care încă nu se poate debarasa. Cu alte cuvinte, „construieşte" o imagine personalizată a lumii realităţilor basarabene de după 1990 raportate la contextul european mai ales. E o lume nouă şi literatura caută să fie la fel. Fiecare apariţie literară oarecum importantă este un simptom al stării de fapt din societate. Alături de celelalte formule literare, dramaturgia intersecţiei de veacuri XX-XXI din acest areal cultural cunoaşte o cale sinuoasă de dezvoltare. Pentru mulţi a fost genul literar destul de tentant, dar şi genul cel mai dificil în încercările de păstrare a specificului identitar racordat la contextul european. Puţine nume cu sonoritate de dinainte de 1990 supravieţuiesc scenic. Amintim aici pe Aureliu Busuioc, Andrei Burac, Andrei Strâmbeanu, Dumitru Matcovschi şi lista se cam încheie. Probabil şi din cauza faptului că în communism ideologia le cerea oamenilor de teatru să schimbe oamenii, iar după 1990 a trebuit să se renunţe la parabolă şi metafore, să se schimbe ritmul interior al pieselor pentru a fi în concordanţă cu ritmul noii vieţi. Totuşi dramaturgii de la noi – spre deosebire de autorii vestici şi cei de dincolo de ocean, foarte conectaţi la realităţile din ţarile de origine şi apţi să transpună materialul cu care au de-a face – au continuat să se complacă în albia unui fel de poezii sau a unui teatru simbolic, metaforic, care nu spune lucrurile direct. Imediat după independenţă însă apar şi lucrări care exploatează tot mai puţin latura poetică, sensibilă a realităţii şi se interesează de partea ei brutală, absurdă. Piesele nou apărute destramă unitatea iluzorie a generaţiilor dramaturgice şi atestă o schimbare de accente tematice şi de limbaj, eliberând treptat scrisul de incongruenţele şi reziduurile formelor de tranziţie. Spiritul novator manifestat în piese scrise în spiritul teatrului absurdului sau parabolic-intertextualist, promovat mai cu seamă în ultima vreme de către Matei Vişniec, declanşează în rândul dramaturgilor actuali de la noi un proces de "demitizare" a unor opere sau "mituri" literare, tratându-le cu intoleranţă şi ironie, taxându-le ca fiind rudimentare, provinciale, vetustete sau chiar agramate de multe ori. Imediat după 90 se creasе impresia că singurul dramaturg care e receptiv la noua dramaturgie vestică este Val Butnaru. Deoarece, după "monştrii sacri" din deceniile anterioare, s-a lăsat un val de tăcere peste dramaturgia noastră şi Val Butnaru a fost cel care a dus oarecum singur greul unui alt fel de text dramatic în Basarabia, text care se inspiră din tradiţia literară occidentală şi s-ar putea înscrie în contextul vast al dramaturgiei europene. Dar, încet-încet, încep să se impună şi alte nume de dramaturgi, publicaţi, majoritatea, iniţial de către editura Arc în colecţia *Cântăreaţa cheală*. Şi-i enumerăm pe Constantin Cheianu, Nicolae Negru, Dumitru Crudu, Nicoleta Esinencu ş.a., autori cu texte incitante privind istoria biblică sau expansionismul rusesc versus civilizaţia europeană, cu piese de teatru ce repun în discuţie istoria mai apropiată sau mai îndepărtată a poporului nostru, ori starea psiho-socială actuală a societăţii (subcultura, invazia prostului gust prin mass media, mizerabilismul, migraţia economică etc). În linii mari, noutatea actualei noastre dramaturgii ţine în primul rând de noutatea scriiturii, a formulei dramatice mai puţin canonice (în sensul "canonului moldovenesc" de până la nouăzeci bineînţeles), mai puţin tradiţionaliste, dar cumva tributare apropierii de public prin abordarea contextului socio-economic actual. O înnoire ce demarează în primul rând odată cu înfiinţarea trupei ionesciene,

care, de la bun început, s-a impus cu un tip de limbaj teatral şi dramaturgic greu accesibil spectatorului obişnuit. Activitatea teatrului „Eugen Ionescu” este cea căreia îi datorează înnoirea dramaturgia noastră, trupa respectivă reuşind să impună un model nu doar mişcării teatrale de la noi (dar şi de dincolo de Prut cumva, acest grup de actori talentaţi începându-şi activitatea în România) de după 90, mai ales celor care exersează literatura dramatică. Iar succesul de scenă şi recunoaşterea din Ţară şi cea internaţională a pieselor lui Dumitru Crudu, Nicoletei Esinencu, Constantin Cheianu, Val Butnaru au mertul de a pune capăt câtorva prejudecăţi în ceea ce priveşte dramaturgia basarabeană postsovietică. În primul rând, a prejudecății că literatura din Basarabia este un fel de remorcă a literaturii din România. În al doilea rând, că sub raport estetic aproape că nu e seminifcativ ceea ce fac basarabenii. Fapt ce ne-ar permite afirmația că în Basarabia postsovietică se face şi dramaturgie, pe alocuri chiar bine prizată.

După 1990, întreaga literatură din Basarabia stă sub semnul experimentalismului, asemeni literaturii din România, dar şi altor state est europene. O etichetă potrivită şi dramaturgiei, care încearcă să exerseze varii formule, dominante rămânând linia absurdului şi cea a ancorării la realitățile socio-politice actuale. Se experimentează granițele exprimării, granițele comunicării şi, în ultimă instanță, granițele literaturii. Din acest punct de vedere, ca experiențe de limbaj, piesele dramaturgilor de la noi sunt importante, dincolo de atitudinea existențială pe care o exprimă şi deschiderii destul de mare spre politic. Angoasa şi neliniştea sunt foarte convingătoare. Se aduce pe scenă viața de fiecare zi cu insignifianța ei agitată, se cultivă comicul de limbaj, exploatând resursele oralității, se imaginează qui-pro-quo-uri, se stabilesc complicități cu publicul pe deasupra personajelor, toate aceste aspecte fiind vizibile în majoritatea pieselor autorilor amintiți anterior. Produția dramaturgică în general e un mediu de răspândire a ideilor de critică socială. Anume dramaturgia este mediu lîn care se scot înevidență schimbările şi anomaliile societății contemporane. O mare parte din piese ne prezintă o lume atât de reală încât pare de-a dreptul absurdă şi fără niciun sens. Aici, omul este prizonierul incapacității sale de a comunica până şi în situațiile extreme ale vieții sale. Acest om nu mai poate ieşi din rutina zilnică, fapt care conturează o existență umană de-adreptul tragică. Să amintim doar de situația lui Istan din *Crima sângeroasă din Stațiunea Violetelor* sau de cea a personajelor din *Cum Ecleziastul discuta cu Proverbele*.

Practica nemijlocită a dramaturgiei noastre actuale demonstrează că majoritatea autorilor de după 90 încearcă să surprindă bulversarea acestei lumi, construindu-şi textele pe linia absurdului, în manieră ionesciană şi beckettiană. O manieră asociată la noi, în mod firesc, cu schimbarea şi înnoirea, *antiteatrul* fiind înainte de toate anti-realist, anti-contingent şi anti-rațional. Maniera voit inedită de a violenta gustul publicului, tipică dramaturgiei absurdului, i-a determinat pe cei mai buni dramaturgi actuali de la noi să o preia. Fapt vizibil în piesele a doi dintre cei mai importanți, Dumitru Crudu şi Val Butnaru.

Antiteatrul este în esență un tablou al angoasei şi nefericirii omului în lupta cu un univers absurd[3, p.115], care nu poate nici să-i satisfacă aspirațiile cele mai profunde, nici să-i raspundă la întrebările ce-l neliniştesc. De aici importanța gesturilor, mişcării scenice, aparițiilor fantastice, luminilor, sunetelor şi mai ales obiectelor (prezența agresivă a cuțitelor în piesa lui Crudu), a căror prevalență evocă un univers antispiritual, mai consistent prin însăşi opacitatea să decât universul omenesc. Într-o lume din care este izgonită orice dovadă de absolut, comicul estetragic şi viceversa. Ființa umană este în acelaşi timp ridicolă şi demnă de milă; universul este total lipsit de sens, adevăr tragic, dar ar fi şi mai tragic să luăm această lipsă de sens prea în serios. Comicul batjocoritor al teatrului absurdului este un mijloc de demistificare şi de eliberare şi îngăduie distanțarea necesară pentru a privi şi sugera absurditatea lumii. Iar în spațiile pieselor celor doi dramaturgi amintiți, populate cu personaje prototipuri ale omului actual, orice încercare de reabilitare a tragicului are efect parodic.

Un exemplu elocvent de revendicare de la dramaturgia absurdului sunt multe dintre piesele lui Val Butnaru structurate într-un registru ironic cu trimiteri evidente spre tragic. Piesa *Cum Ecleziastul discuta cu Proverbele*, subîntitulată „tragedie națională în două acte”,se desfăşoară întru-un „orăşel din România” (citim în didascălii), unde banalul cotidian este pătruns de atmosfera unui festival internațional de teatru finanțat din bani europeni. Acțiunea care se roteşte în jurul repetiției la una dintre cele mai cunoscute piese ale lui Beckett, *Aşteptându-l pe Godot,* este doar fundalul oferit prezentării dramelor omului contemporan. Personajele piesei se întâlnesc şi se despart, dezvăluind pasiuni risipite, drame pe care şi le-au cauzat unii altora, căsnicii ratate, tot soiul de rivalități. În această farsă tragică în care se parodiază structuri ale tragediei şi se cultivă absurdul, comicul şi burlescul, totul poate fi luat în răspăr, în râs, în serios sau în politic (globalizant!?), sugerânduni-se diverse chei de interpretare. Autorul pune sub incidența tranzitoriului fapte, atitudini ale personajelor, ilustrând o criză a relațiilor şi sentimentelor dar şi arhicunoscuta criză a limbajului. În acelaşi timp se conturează conştiința impasului comunitar, drama națională a acestui „popor de trestie” care „s-a aplecat după cum au vrut-o vânturile”: „[…]. De mii de ani suntem aşa – veseli, aplecați de vânt, dar neschimbați”. Personajele sunt supuse unor operații de manipulare astfel că nu se mai poate înțelege ce se întâmplă cu adevărat: „Păcat de tine, frate Ngu-a-Baba că n-ai înțeles nicio boabă din cele câte s-au petrecut aici”. Sub aspectul reprezentării unei imagini a declinului generalizat, înfăţişat prin pierderea capacității de comunicare şi preponderența falselor valori, se analizează amănunțit orizontul de referință nou al textului compus pe principii ale comunicării

iraționale, emoționale şi non-verbale. Şi pe lângă imaginea lumii pe dos şi aceea a unei retorici inversate, în care jocurile de cuvinte au o importanță majoră, lumea reală este dedublată de o lume a limbajului, care însă nu se înțelege ca un mijloc de comunicare, ci ca un limbaj instrumentalizat mai curând. O importanță deosebită revine intenției autorului, care nu se centrează pe ideea de a aduce soluții pentru realitățile existente, considerate de multe ori groteşti, ci pe o sensibilizare a maselor, pe o conştientizare a stărilor anormale de fapt. O sensibilizare uşor poetică, într-un exercițiu al succesiunii de situații dramatice care se dezvoltă firesc: opoziția est-vest, acceptarea şi interiorizarea violenței, înțelegerea condiției umane prin perspectiva destinului omului de creație.

Analizat prin prisma filosofiei lui Jean Paul Sartre, teatrul absurdului e perceput drept teatrul triplului refuz: *al psihologiei, al intrigii* şi *al realismului*[4, p. 368.). Reprezentanții acestei dramaturgii au ales în mod programatic acest statut şi au conturat o *literaturăa refuzului* societății care nu acordă individului dreptul la o existență firească. Apelând la caricatură, la grotesc, la situații aberante, limbaj incoerent, ei ajung să etaleze, în personajele cu care îşi populează piesele, conştiințe nefericite, chircite, bântuite de instincte opresive, paralizate de spaime, dominate de sentimentul alienării.

Deşi Dumitru Crudu însuşi spune că teatrul său „nu se află în triajul absurdului, ci e un teatru politic" [5, p.111], piesele sale sunt bizare, ca ale unor scriitori nonconformişti din literatura absurdului. Unele dintre texte practic ele nu au acțiune, dar personajele lor fac mereu ceva important. Discută cu gravitate, într-un stil ceremonios, chiar dacă discuția nu duce la nicio concluzie folositoare pentru viața de fiecare zi, fac investigații meticuloase fără vreun obiect al investigațiilor. În toate piesele găsim secvențe din ceea ce s-ar putea numi o comedie a comportamentului ființei umane în societate - adevărata substanță a dramaturgiei autorului. Dramaturgul îşi gradează piesele în registru ironic-tragic, deconstruind baroc propriul text, adesea repetitiv, în burlesc.Spre deosebire de teatrul absurd, care îşi scoate personajele din spațiu-timp, Crudu şi le „îngroapă" în prezent, prin acest detaliu reuşind să-i impună propriea identitate creativă. Piesa *Crima sângeroasă din Stațiunea Violetelor e* o parabolă a agresiunii în stil ionescian, un text care prezintă amenințările lumii exterioare în sfera intimă aparent liniştită a individului în manieră beckettiană, o parabolă de factură fals polițistă despre societatea postcomunistă. Un text dens, plin de aluzii la problema zvonurilor, răspândirea lor şi puterea de influență a acestora. Însuşi autorul mărturiseşte: "Nu descrierea unor întâmplări sau evenimente mă interesează, ci impactul pe care acestea le pot avea asupra noastră". De aceea în piesă – un story polițist amuzant – se speculează interesul mediatic pentru senzațional, dezvăluindu-i-se latura macabră. Autorului îi reuşeşte să combine această obsesie a senzaționalului cu experiențele personale (cele ale poetului Crudu) în această regizată comedie „sângeroasă". Suprarealismul şi absurdul situațiilor se manifestă în planuri multiple. Poetul Istan, ipostaziat de către autor în martir al societății persecutat politic, în soț înşelat sistematic dar mereu îndrăgostit de soție, este acuzat de o crimă presupusă (uciderea Oldei, soția să, din cauza că l-a înşelat cu cel mai bun prieten al său. Numele personajelor e o trimitere evidentă la legenda medievală a lui Tristan şi a Isoldei, în manieră „fracturistă" bineînțeles), situație identică celei din *Procesul* kafkian: "Dumneavoastra sunteți acuzat nu neapărat de o crimă pe care ați făcut-o, ci de o crimă pe care o veți face. Dumneavoastră, domnule Istan, sunteți acuzat ca o să vă omorâți soția în zorii acestei nopți". Personajul ajunge un alienat cu ajutorul întregului personal administrativ al pensiunii şi polițiştilor. Istan e secondat de umbra să, alter ego-ul artistului profet ce-şi urăşte unii dintre precursori. Agentul de publicitate, inițial bucătar, oferă o strategie tipică de marketing publicitar, plină de clişee (reclama la cuțitele de bucătărie). Polițiştii, primarul, administratorulstațiunii, ziariştii, vor face din eventualauciderea Oldei un adevărat reality – show („O femeie: Şicând o vaomorî? Stăm de trei ore aici şi el tot nu a omorât-o. Un redactor tv: Chiar, când o s-o omoare? Zeci de spectatori sună şi ne întreabă când o s-o omoare.Al doilea polițist: Degrabă. Degrabă. Mai aveți puțină răbdare.") – acest „proiect" de crimă ce are drept scop satisfacerea dorinței de senzații tari a mulțimii pasibilă de manipulare agresivă până în propriul imaginar.Dumitru Crudu e receptiv la drama lumii în care trăieşte şi şi-a asumat riscul artistic de-a o reprezenta. El încearcă să sensibilizeze o lume din ce în ce mai impasibilă la răul din jur, dar l-am putea bănui de doză de concentrare asupra unor clişee pe care le pune în mişcare, de tezism îngemănat cu lipsa de subtilitate şi de artificialitatea unor replici. Personajele sunt mult prea preocupate să vehiculeze expresii de genul „nu e treaba dumneavoastră ce fac eu", "cuțite, furculițe, linguri şi arme de vânătoare", "Am venit aici, împreună cu Olda, să-mi petrec câteva zile. Şi atât. Atât.", toate cu acelaşi inventar interşanjabil de cuvinte. Probabil acest arsenal al seducției literare este folosit pentru a ajunge la conştiința cititorului şi a-i comunica situații de un răscolitor dramatism.

Dramaturgii refuzului,categoriei cărora îi includem şi pe cei doi autori basarabeni, stăruie cu ostentație asupra unei umanități suferinde, traumatizate, alienate; unde omul e perceput drept un animal bolnav de o misterioasă maladie *existențială*, aparent incurabilă. De aici şi excesul de personaje anxioase prin excelențăîn piesele majorității reprezentanților teatrului absurdului [6, p. 186-198], anxietatea fiind oo stare definitorie şi constantă a celuia pe care Herbert Marcuse îl numeşte „omul nefericit" din societatea industrială de consum.Adesea parteneri în cupluri umane, personajele nu mai stabilesc nicio apropiere, după cum relațiile

dintre individ şi umanitate sunt în aceste cazuri adevarate raporturi de adversitate. Formula *noi* este din ce în ce mai rară şi subminată continuu atât de dorința de dominare, cât şi de replierea indivizilor care apar în piese ca ființe traumatizate şi înfrânte.

Referințe bibliografice:

1. Tzvetan Todorov. *Omul dezrădăcinat*. Iaşi, Institutul European, 1999.
2. *Dicționarul alterității şi al relațiilor interculturale*.Coord. Gilles Ferreol, Guy Jucquois. Iaşi, Ed. Polirom, 2005.
3. Matei Călinescu.*Eugen Ionescu. Teme identitare şi existențiale*. Iaşi, Ed. Junimea, 2006.
4. Iustin Ceuca, *Evoluția formelor dramatice*. Cluj, Editura Dacia, 2002.
5. Dumitru Crudu.*Cuvânt lămuritor: Despre teatrul meu*.În „Alegerea lui Alexandru Şuțto". Buc., Ed. Intertext, 2004.
6. Valentin Silvestru, *Paradoxul tragi-comic*.În „Secolul 20", 1985, nr. 10-11-12.

CZU 378.37

Ecaterina Ruga, dr.conf.,Aliona Chimacovschi-Leahu, lect.sup., Natalia Hioara lect.univ.

Academia de studii Economice a Moldovei

ELABORAREA UNUI CV DE SUCCES – FACTOR PRIMORDIAL IN OBȚINEREA UNUI LOC DE MUNCĂ PENTRU VIITORII ABSOLVENȚIAI INSTITUȚIILOR SUPERIOARE DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Abstract:

A future job seeker must understand very clearly that the 21st century employment market has changed radically. The CV that brought a job five or ten years ago is no longer effective, especially if it was the "one size fits all" type. In order to conduct a successful job search, it is not enough to copy sentences out of resume books. Nowadays, every good CV begins with a strategy based on the applicant's skills, experience, and education. Our aim is to demonstrate how important is to help fresh job seekers assess their skills and experience correctly, develop powerful accomplishment statements, and use their education to outshine competition.

Astăzi concurența pe piața muncii este dură. Doritorii de a-şi găsi un loc de muncă sunt puşi în situația care dictează nu doar necesitatea de a avea un bagaj impunător de studii dar şi de a avea aptitudini de a şti cum să-şi promoveze profesionalismul, cum să-l „vândă" angajatorilor. In situația în care angajatorii preferă să-şi aleagă personalul în baza concursului, pentru viitorii angajați este de o importanță deosebită să cunoască cum corect să scrie un CV. O abordare profesionistă în acest sens oferă mai multe şanse de a obține un interviu.

Astfel redactarea profesionistă a unui CV rămâne în vogă iar tehnicile de scriere ale acestuia evolueaza permanent. Aşa dar dacă acum cinci ani CV-ul era un document sec conținutul căruia se reducea doar la includerea unor date personale ce vizează studiile şi funcțiile deținute anterior, astăzi solicitările angajatorilor sunt mult mai vaste. La examinarea unui CV în topul priorităților nu mai sunt studiile şi funcțiile deținute. Ei preferă să pună în capul mesei aptidudinile competitive pe care le poate oferi potențialul solicitant de loc de muncă, care sunt capacitățile şi calificările individuale. Prioritatea numărul unu insă fiind realizările potențialului angajat.

Redactarea unui CV care să impresioneze constituie un obiectiv dificil mai ales pentru viitorii absolvenți. In cadrul predării cursurilor de Tehnici de comunicare orală anul I de studii, şi cursul de comunicare scrisă în afaceri, la facultățile REI, FB şi BA în cadrul Academiei de Studii Economice am constatat că studenții de azi şi viitorii solicitanți de locuri de muncă nu sunt pregătiți să redacteze un CV de succes şi întimpina dificultăți majore în procesul de redactare a unui CV. Imaginea pe care o creaza un CV a unui student se repetă. O jumătate de pagină, care conține date personale, foarte seci care se referă la obținerea unei diplome în viitor şi rareori include interese individuale. Studenții recunosc faptul ca un asemenea CV nu are şanse să frapeze pe cineva. Argumentul lor fiind că conținutul este limitat din cauza lipsei de informație. Ei nu sesizează faptul că în afară de studiile în liceu şi universitate există multe alte realizări personale care pot fi incluse în CV şi care pot impresiona mai mult decât denumirea liceului absolvit.

Ne vom referi la cele mai importante capitole care deobicei lipsesc in 90% din CV-urile studenților (experiența profesională, aptitudinile, realizările, descrierea desfăşurată a studiilor obținute)

In primul rând, este important să-i învățăm pe studenți să redefinească interpretarea noțiuniide"experiență de muncă". Circa 50 la sută dintre cei care afirmă cănu auavut un loc de muncăde fapt, dețin o anumită experiențăde muncăcare le poate fi de ajutor pentru a îmbunătățiun CV.

Deci, primul pas ar fi evaluarea tuturor realizărilor şi experiențelor obținute. Orice realizare personală contra plată sau gratuită. Pentru a le acorda suport le oferim lista activităților posibile în care ei ar fi putut fi antrenați: proiecte realizate în timpul studiilor facute la şcoală, colegiu, locuri de muncă part time, stagii, activități sportive,munca de voluntariat, supraveghere, de predare, munca de caritate, activități în aer liber, vacanţeşi călătorii,precum şi oricealte interesepersonalecare pot să descopere indirect calitățile lor forte. Acest transfer de experiență obținut pe parcurs (de exemplu, etica muncii, gestionarea timpului, etc.) deseori este mult mai importantpentru angajator decât ne-am imagina. Nici o experiență obținută pe parcursul anilor de studii nu poate fi neglijată. Deşi ei nu dețin experiența profesională în domeniul de activitate preferat, ei pot compensa acest minus prin experiența individuală care scoate la lumină aptitudinile individuale necesare pentru obținerea unui loc de muncă. Spre exemplu, orice experiențăde voluntariat poate fi inclusă în CV. O istorie de succes de implicare în activitatea de voluntariat caracterizează persoana din punctul de vedere a capacităților de a fi un jucător bun al unei echipe, de a fi responsabil de a gestiona un proiect, de a fi mobil, de a se adapta situației şi de a fi eficient.

Odată ce au identificat experiența relevantă, un al doilea pas important în alcătuirea unui CV impresionant este examinarea atribuțiilor îndeplinite la locuri de muncă care le va permite studenților să înțeleagă şi să evalueze abilitățile pe care le-au folosit pentru a îndeplini aceste atribuții. Aptitudinile dezvoltate într-un loc de muncă sau orice activitate pot fi utilizate adesea în altul cea ce numim, aptitudini transferabile. Pentru a înțelege care abilități sunt transferabile, am putea să-i rugăm pe studenți să alcătuiască o listă şi să le aranjeze în coloane. In prima coloană "Atribuții sau responsabilități", iar in a doua coloană "Abilități." În coloana "Atributii sau responsabilități", va fi inclusă lista sarcinilor realizate pentru fiecare activitate sau funcție îndeplinită, iar în coloana "Abilități."vor fi incuse toate aptitudinile utilizate pentru a finaliza obiectivele propuse. Pentru a simplifica sarcina studenților le putem oferi liste complete care includ o multitudine de abilități transferabile, scopul studenților în cazul dat fiind să le aleagă pe acelea care li se potrivesc.

Pe măsură ce încep să alcătuiască aceste liste, s-ar putea să realizeze că nu au o experiență profesională pentru a impresiona angajatorul, dar le pot dovedi cu certitudine că au dezvoltat anumite aptitudini şi au învățat din experiența de viață şi facultate, cum ar fi:

• abilitatea de a învăța lucruri noi rapid

• cunoaşterea unui program software
• abilitatea de a folosi un anumit echipament
• soluționarea problemelor
• managementul timpului
• managementul resurselor
• abilitați de comunicare
• abilități de planificare şi programare
• cunoaşterea limbilor străine

Factorul principal în realizarea acestui obiectiv este de a le acorda tot timpul necesar pentru alcătuirea unor liste complete şi detaliate a tuturor atribuțiilor şi abilităților dezvoltate, chiar şi cele care pot părea lipsite de importanță.

Un alt punct slab la care trebuie să atragă atenția studenții este prezentarea in CV a realizarilor obtinute. Este important să seţinăcont de faptul căin prezent, pentru aconcura cu succes pe piaţămuncii, CV-ultrebuie săofere informații nu numai in termen de responsabilități îndeplinite in timpul detinerii unei funcții, dar, de asemenea, pe cât de eficient au fost indepinite in termeni de duratata, scop, şi obiective atinse. O modalitate dea face acest lucrucu succeseste de a oferi în secțiunea „Experiența profesională" nu doar un scurt sumar alresponsabilităților/atributiilorde bază, dar şi obligatoriu o lista de"Realizări ".

Din experiență putem să menționăm, că dificultățile comune cu care se confruntă studenții țin de completarea capitolului "Realizări". Din nou venim in fața studenților cu metode de evaluare corectă a acestora pentru ca ulterior să fie prezentate cât mai corect viitorilor angajatori. Pentru a atrage atenția angajatorul studenții în procesul redactării primului său CV trebuie să pună în evidență tot ce au realizat, să găsească argumentele necesare pentru prezentarea complexa a rolului pe care l-au avut in desfăşurarea proiectelor in care au fost implicați şi care a fost aportul lor real la succesul companiei. Este foarte important ca realizările incluse

în CV să exemplifice situații concrete, menționînd ce idei au avut, cum le-au implimentat şi ce rezultate au obținut. Impactul va fi mai mare dacă realizările sunt cuantificate.

Avem 2 exemple:

A. Am lucratcuangajațiiîntr-un restaurant.

B. Am recrutat, angajat, instruit şisupravegheatmai mult de 20de angajațiîntr-un restaurant, cu vânzări anuale de 2 milioane dolari.

Ambelefraze vizează descrierea unei singure responsabilități care-i revine spre exercitare unei persoane dar mesajul din punctul B este mai atractiv şi mai argumentat pentru un potențial angajator. Spre exemplu unul din obiectivele de bază în cadrul unui proiect era " întocmirea rapoartelor". Pentru a cuantifica realizările şi a demonstra argumentat cum a fost îmbunătățit procesul urmează să fie stabilite acțiunile întreprinse în procesul de întocmire a rapoartelor, care ulterior pot servi drept argumente intr-un CV. Am putea pune următoarele întrebări: Cu ce ați contribuit la întocmirea rapoartelor? S-ar putea să fi redus timpul întocmirii, ați îmbunătățit de asemeneacorectitudineaacestor rapoarteprin reducerea numărului mediude erori; ați redus costulpentru întocmirea rapoartelor, să zicem, eliminândcopiile pe hârtieşimai alestrecereala versiunile electronice.Toate aceste acțiuni, stipulate intr-un CV nu pot fi comparate cu o singură frază " întocmirea rapoartelor" din rubrica „Realizări”:

- Am întocmit o seriederapoarte folositeîn luareadeciziilor-cheie de cătredirectorii executivi. Am redus timpul necesarpentru a întocmi rapoartelecu 25%, contribuind astfel la luarea mai rapidă a deciziilor importante de către manageri.
- Am redus costuriledeelaborare a rapoartelor în medie cu 1.000 leipe lunăprin eliminareacopiilorinutilede hârtie.

Un alt aspect împărtăşeşte Obiectivul profesional sau obiectivul personal pentru job-ul solicitat. Această rubrică de obicei este în prima parte a CV-ului, indiferent dacă este CV-ul unui absolvent recent sau a unui specialist cu zeci de ani de experiență. Aceasta va ajuta angajatorii potențiali să-şi creeze rapid o idee despre cine sunteți, şi scoate în evidență potențialul care poate fi luat în considerare. Pentru locurile de muncă permanente obiectivul personal este esențial. Acesta trebuie să conțină un mesaj bine structurat, consis şi să servească drept introducere la CV.

Este absolut necesar de reținut că obiectivele trebuie formulate în termeni de „ce poți face tu pentru angajator ” şi nu „ce poate el face pentru tine” De exemplu, obiectivul unei persoane care doreşte să facă primii paşi într-o agenție de publicitatear putea fi"De a crea campaniiconvingătoarepentru produse şi serviciicare ar contribui laviețile oamenilor." Angajatoriicitesc obiectivul personal, prin urmare, fraze vagide genul, "Caut o poziție motivantă care oferăcreştere profesională." trebuie neapărat evitate.

Deci scopul nostru este să-i învățăm pe studenți să-şi evalueze şi să cuantifice corect realizările obținute. Odată ce vor fi pregătiți să le marcheze în CV-ul lor, vor putea cu uşurință să le justifice în cadrul unui interviu. Şi numai după ce vor parcurge toate aceste etape importante de cunoaştere a aptitudinilor şi realizărilor sale personale vor putea crea un CV competitiv în care va lipsi la inceputul carierei experiența profesională, dar cu certitudine vor fi accentuate aptitudinile pe care le-au dezvoltat în termenii relațiilor interpersonale şi organizatorice.

Bibliografie

1. M. Irvine, M. Cadman Commercially Speaking, Oxford University Press, 1999
2. J. Stallard, E. Ray Smith, S. F. Price Business Communication: a Strategic Approach, Illinois, 1989
3. M. Simonds How to Create a Resume With No Work History// http://www.ehow.com/how_2341763_create-resume-no-work history.html#ixzz1Xw8vFw5d
4. http://www.scrippscollege.edu/students/career/resume/accomplishment statements. php

УДК 364.28

Валентина Стратан,

КГПУим. И.Крянгэ

ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ, ЗАВИСИМЫХ ОТ КОМПЬЮТЕРА И ИНТЕРНЕТА

Abstract

One of the characteristics of contemporaneity is the large scale use of informational and communication technologies. Every year, the practical application of these technologies increases, while their users' age decreases. The unregulated usage of computers by children can lead to the appearance of dependency and addictive behavior. These outcomes, in turn, limit the direct communication with their peers and family and decrease their necessity of verbal communication.

Одна из примет сегодняшнего дня - широкое использование информационных и коммуникационных технологий в различных сферах жизни. С каждым годом все более расширяется их применение, а возраст пользователей снижается. Поэтому часто взрослые обеспокоены стремлением детей проводить все свое свободное время за компьютером.

Интернет - это замечательное средство общения, особенно для стеснительных, испытывающих трудности в общении детей. Здесь легко можно выделиться на фоне других, т.к. ни возраст, ни внешность, ни физические данные тут не имеют ни малейшего значения, подростки легко смогут повысить свою самооценку. Но чрезмерное использование компьютера может привести к еще большей изоляции застенчивых детей, или отвлечь их от важных занятий: домашних заданий, спорта, сна, общения со сверстниками.

Влияние компьютера на детский организм недостаточно изучено. Существует опасность воздействия на организм целого комплекса вредных факторов:

- *Негативные последствия для зрения*, т.к. приходится рассматривать информацию на светящемся экране, причем на близком расстоянии, часто переводить взгляд с экрана на клавиатуру - все это время глаза находятся в напряжении.
- *Нервное напряжение, стрессогенная ситуация*, выраженное утомление при общении ребенка с игровыми программами, требующими быстрой ответной реакции, кратковременной концентрации нервных процессов.
- *Потеря потребности в живом общении* с окружающими.
- Опасное влияние агрессивного содержания игровых программ.
- *Психосоматические расстройства*, невротические реакции, стресс (связаны со спецификой нервного и зрительного напряжения и долгого сидения за компьютером).
- *Нарушения осанки* и ряда функций организма дает статическая поза, сопровождающаяся длительным напряжением мышц плечевого пояса и пр.
- *Влияние на организм физических и эргономических факторов:* электромагнитное, тепловое, ионизирующее излучение; ионизация воздуха, повышение его температуры, снижение влажности, возникновение электростатических зарядов на окружающих предметах; яркость, контрастность, четкость изображения, бликование экрана и т.д.
- *Появление Интернет-зависимости* и игровой-зависимости.

Наука о зависимостях. – аддиктология, занимается изучением таких зависимостей, как наркотическая аддикция (включая токсикоманию), алкогольная, табачная, теперь уже привычная компьютерная, игровая (включая и компьютерные игры), трудовая зависимости, а также и вполне экзотические пищевые, любовные зависимости, от предметов и событий и многие другие.

Аддиктивное поведение связано с желанием человека уйти из реальной жизни путем изменения состояния своего сознания. В зависимости от того посредством чего осуществляется уход из реальности, выделяются фармакологические или химические, субстанциональные и пищевые зависимости. Фармакологические (химические) включают такие зависимости, как наркотизм, алкоголизм, табакокурение, токсикомания. Субстанциональные включают в себя компьютерные, игорные зависимости, трудо - или работаголизм, пищевые зависимости и многие другие.

Уход от реальности всегда сопровождается сильными эмоциональными переживаниями. Эмоции являются составной частью зависимости. Человек фактически зависит не от препарата, а от эмоций. Чем сильнее эмоция, тем сильнее зависимость.

О компьютерной зависимости заговорили совсем недавно и очень многие научные деятели в штыки воспринимают версии о существовании подобной аддикции. Тем не менее, ее проявления все чаще и чаще встречаются в окружающем нас мире, особенно в детском.

Перечислим некоторые признаки Интернет-зависимости:

- чрезмерная возбудимость,
- повышенная чувствительность, ранимость,
- неразговорчивость, отсутствие других интересов,
- получение удовольствия только при нахождении в сети.

Если ребенок не находится в Интернете, то у него повышена сонливость, снижены реакции, он с трудом сосредотачивает внимание; изменяется эмоциональная сфера ребенка, меняется его поведение (избегает новых контактов, предпочитает опосредованное общение; замкнут, разговоры только об игре).

Родители становятся для ребенка враждебным окружением. Меняется режим дня, появляются беспокойный сон, ночные кошмары, навязчивые движения пальцами рук, бегающий взгляд.

Формирование компьютерной аддикции (зависимости) проходит определённые этапы. Начало формирования происходит всегда на эмоциональном уровне- переживание интенсивного острого изменения психического состояния в виде повышенного настроения, чувства радости, экстаза, необычного подъема, ощущение драматизма, риска и др.

У ребёнка, испытавшего подобные эмоции, появляется понимание того, что, оказывается, существуют доступные способы достаточно быстро и без особых усилий изменить свое психическое состояние.

Следующий этап аддиктивного поведения характеризуется формированием определенной последовательности прибегания к средствам аддикции. Провоцировать аддикцию начинают любые события, вызывающие душевное беспокойство, тревогу, чувство психологического дискомфорта.

На третьем этапе мотивация искусственного изменения своего психического состояния становится настолько интенсивной, что отношение к проблемам окружающих людей, включая наиболее близких, теряет какое-либо значение.

Четвертый этап - полная доминация аддиктивного поведения. Происходит полное погружение в аддиктивный процесс, окончательное отчуждение и изоляция. Контакты с окружающими крайне затруднены, такие дети проявляют полный отказ от общения.

Пятый этап носит уже характер катастрофы. Аддиктивное поведение разрушает и психику, и биологические процессы.

Если ребенок стал Интернет-зависимым или проявляет признаки зависимого поведения, необходимо:

- Наладить контакт с ребенком.
- Обратиться за помощью к профессионалам (психологам, психотерапевтам). Коррекция ведется через использование игровой и семейной психотерапии, коррекции личности, развития ценностных ориентаций, воспитания у детей ответственности и навыков целеполагания.
- Расширить кругозор, вариабельности интересов ребенка.
- Научить ребенка видеть, чувствовать, любить настоящий реальный мир и отличать его от созданного.
- Переключать внимание ребенка на различные виды деятельности (спорт, путешествия).
- Самое главное - любить и уважать собственного ребенка, наладить дружбу родителей с детьми.

Для того чтобы минимизировать вредные последствия работы на компьютере на процесс общения ребёнка нужно, во-первых, устранить коммуникативные барьеры, научить ребенка видеть, чувствовать, любить настоящий реальный мир и отличать его от созданного.

Взрослый действительно, в результате их устранения, получает возможность выстраивать живое общение с ребёнком с позиции "Я и Ты это Мы". Эта позиция отражает то необходимое замещение привычного контакта ребёнка с техникой, в результате чего появляется реальная возможность подойти ближе к общению "человек -человек".

Также, необходимо создавать условия для построения личного контакта с ребёнком. Это можно устанавливать разными способами:визуально, тактильно, но особенно, вербально. Это, в свою очередь, даёт возможность восстановить у ребёнка утерянную потребность в живом общении.

Нельзя забывать и о том, что ребёнку необходимо оказание помощи. Возможности предложить помощь разнообразны по форме и степени психологического восприятия, но все они учитывать должны индивидуальные и возрастные особенности развития ребёнка, а так же быть направлены на развитие его речевой потребности.

В процессе воспитательного воздействия взрослому необходимо помнить, что общение с ребёнком, зависимым от компьютера и Интернета, должно помочь "открыть" ребенка на общении, создать условия "соучастия" ребенка в общении, а так же дать почувствовать "возвышение" ребенка в общении.

УДК 378.147:316.472,4

Любовь Ткач,

Комратский государственный университет

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПОЗИТИВНОГО МЕЖЭТНИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Abstract

In the article the features of planning and realization of maintenance of educational courses are examined in modern pedagogical education taking into account general didactic and regional requirements on the basis of principle of multiculturalness.

Современное педагогическое образование в контексте происходящих социокультурных перемен призвано обеспечить готовность выпускников к деятельности в поликультурном образовательном пространстве. Такая готовность предполагает сформированность продуктивного мышления, творческих способностей студента на основе глубокого понимания культуры, истории, освоении культурного наследия, овладения культурой профессиональной деятельности. Поликультурное образование делает востребованными наличие у педагога таких компетенций, как:

- готовность использовать основные положения социо-гуманитарных наук при решении профессионально-педагогических задач;
- способность использовать в профессиональной деятельности основные законы развития современной социокультурной среды, межкультурного взаимодействия, правила коммуникации;
- владение нормами морали и основами нравственно-конструктивного поведения;
- способность учитывать культурные, этнические и конфессиональные различия участников образовательного процесса при проектировании и осуществлении различного рода социальных взаимодействий;
- владение современными образовательными технологиями, обеспечивающими взаимодействие педагога с ребенком и другими субъектами образовательного процесса на принципах взаимоуважения и диалога культур.

Эти компетенции формируются у студентов в процессе изучения истории, культурологии, философии, дисциплин психолого-педагогического цикла, прежде всего педагогики и психологии. Но особая роль в их развитии принадлежит, на наш взгляд, учебному курсу «Педагогические основы межкультурного общения» по ряду позиций.

Во-первых, изучение данной дисциплины направлено на подготовку будущих педагогов к организации взаимодействия с представителями различных этнических культур и субъектов образовательного процесса.

Во-вторых, эффективность профессиональной подготовки студентов в ходе изучения курса достигается комплексным подходом к обучению и воспитанию; проблемным изучением тем курса; активизацией познавательно-творческих интересов и способностей будущих педагогов; развивающей направленностью курса; межпредметными связями учебных предметов; использованием технических средств и интерактивных методов обучения, разнообразных средств наглядности и Интернет-ресурсов.

Основной целью освоения дисциплины является: формирование у студентов ценностного сознания, позволяющего грамотно взаимодействовать с представителями различных культур и субкультур, способности ориентироваться в современных тенденциях межкультурного взаимодействия.

Программа определяет следующие конкретные учебно-воспитательные задачи курса:

- приобщение студентов к национально-культурным образовательным традициям народов Республики Молдова;

- формирование межкультурной компетентности будущих педагогов (включающей ранее обозначенные компетенции).
- воспитание поликультурной толерантности, создание интеробразовательной перспективы.

При отборе содержания и организации учебного материала мы руководствовались рядом общедидактических принципов. Основополагающим является *принцип поликультурности* (Е.В. Бондаревская, В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, Л.Т. Ткач), которыйпризван отразить многоэтническую природу поликультурного общества, и предполагает, что при конструировании содержания образования в нем непременно должны найти отражение определенные элементы разных этнических культур, представленных в регионе, государстве и мире; знания о человеке, его ментальности, механизм этнокультурной идентификации личности в аспекте гармонизации межэтнических отношений, обусловливающий развитие целостного поликультурного мировоззрения, коммуникативных способностей личности.

При этом основополагающими должны быть положения о том, что этнические культуры есть всеобщее богатство всех людей, населяющих страну, что общенациональная культура – продукт исторического процесса взаимообогащения и взаимопроникновения этнических культур.

Наряду с ним, при разработке содержания дисциплины учитывался *принцип историко-культурной направленности национального образования,* определяющий необходимость раскрытия исторической обусловленности явлений прошлого и настоящего, изучения фольклора, национального искусства, обычаев и традиций.

Также мы исходили из того, что образование должно предлагать многообразие вариантов знаний и образцов поведения, обращаясь к природной потребности человека выбирать, что способствует выражению внутреннего мира личности (С.В. Кульневич).

Цель и задачи курса реализуются посредством организации теоретического и практического обучения. В процессе изучения дисциплины используются традиционные и интерактивные образовательные технологии: лекции (лекция-визуализация, проблемная лекция); семинарские занятия (семинар-дискуссия, семинар в форме круглого стола, профессионально-ориентированный семинар, тренинговые занятия), проектная деятельность с использованием мультимедиа. В ходе лекционного курса студенты осваивают систему знаний, раскрывающих такие понятия, как: культура, диалог культур, общение как фактор межкультурного и педагогического взаимодействия, виды и формы межличностных отношений в поликультурном социуме, этническая идентичность, межкультурная компетентность, конфликт в межкультурном взаимодействии.

Особое внимание уделяется раскрытию таких тем, как: традиции и обычаи в межкультурной коммуникации, фольклор как компонент межкультурной коммуникации, формы воспитательной работы в поликультурном образовательном пространстве.

На становление межкультурной компетентности будущих педагогов направлены семинарские и практические занятия. Со студентами организуется тренинг по развитию способностей к межкультурному общению, тренинг успешного общения. Они разрабатывают упражнения для детей, родителей, сотрудников образовательного учреждения, систематизируют их в программах для субъектов образовательного процесса по подготовке к межкультурному взаимодействию (просвещение, инструктаж, тренинг). В ходе практических занятий решают конфликтные ситуации и обосновывают условия и пути установления конструктивных взаимоотношений.

В процессе самостоятельной работы по изучению дисциплины студенты выполняют ряд исследовательских заданий: описание народных традиций и обычаев, отбор образцов малых жанров фольклора представителей этносов, проживающих на территории РМ. Они также проектируют сценарии образовательной деятельности межкультурной и этнопедагогической направленности. Изучение курса заканчивается организацией практико-ориентированного семинара (тема по выбору студентов), в ходе которого организуется дискуссия по актуальным проблемам межкультурной коммуникации и демонстрируются образцы практической деятельности студентов по реализации целей и задач поликультурного воспитания.

Например, в 2011-12 учебном году был организован такой семинар на тему «Общение в поликультурном образовательном пространстве» (руководители: доцент Л.Т. Ткач, ст. преподаватель М.А. Яниогло).

В начале работы семинара было организовано проблемно-тренинговое задание «Я – звезда». Участникам предлагаются звезды из бумаги разных цветов (красный, желтый, зеленый, голубой) и привлекается их внимание к плакату, на котором перечислены самые разнообразные личностные качества (имена прилагательные). Каждому необходимо внимательно прочитать слова, на своей звездочке в центре написать «Я», а на лучах написать те качества, которые позволят ему стать звездой в общении.

Затем, в первой части семинарабыла организована дискуссия, в ходе которой обсуждались следующие вопросы: межкультурное общение в современном мире, проблема понимания в межкультурной коммуникации, сущность и механизм процесса восприятия, культура и восприятие, ошибки атрибуции и их влияние на процесс межкультурной коммуникации, стереотипы и их значение в межкультурной коммуникации, ассертивность как условие эффективного общения. По окончанию дискуссии был проведен тренинг по развитию способностей к ассертивному общению: «Определи, что означает этот жест», «Передай мимикой эмоциональное состояние», «Помоги узнать».

Вторая часть практико-ориентированного семинара предполагает выявление уровня сформированности межкультурной компетентности. Из присутствующих преподавателей, практических работников создается экспертная группа, которая оценивает деятельность студентов.

В ходе описываемого семинара студенты демонстрировали творческие проекты воспитательных дел. Накануне, после совместного со студентами утверждения темы, им было поставлено условие: разработать проект воспитательного дела для национальной и поликультурной школы.

Демонстрация проектов началась под мелодию «Как прекрасен этот мир» (муз. Д. Тухманова, сл. В. Харитонова). На глобусе, символизирующем земной шар, ведущий показывает разные материки, называет и показывает отдельные страны, останавливается на государстве Республика Молдова и показывает место, где находимся мы.

В творческом проекте «Я, ты, он, она – вместе целая страна», направленном на решение задач поликультурного воспитания, были использованы малые жанры народного фольклора, элементы народных подвижных игр. В качестве оформления была подготовлена выставка народной игрушки, использованы национальные костюмы.

Выразительной и ценностно-содержательной была сценка «Мама», в которой последовательно выходили студентки-«мамы» с «младенцами» (куклами на руках) в национальных костюмах и пели колыбельные песни на родном языке (гагаузском, румынском, русском), демонстрируя материнскую любовь, заботу о детях как ценность у разных народов.

Для национальной школы был представлен проект «Путешествие по родному краю», направленный на воспитание гражданско-патриотических чувств, любви к малой Родине. Стену украшал флаг Гагаузии. Под мелодию «С чего начинается Родина?» (муз. В. Баснера, сл. М. Матусовского) была организована «обзорная экскурсия» с помощью демонстрации достопримечательностей родного края на слайдах.

Отдельные фрагменты истории края были озвучены в сценке «Наши бабушки»: студентки в костюмах показали отдыхающих после работы бабушек, которые активно обсуждают все насущные проблемы. В данном случае надо было оказать помощь внукам в выполнении домашнего задания и вспомнить, откуда и как появился гагаузский народ.

В конце семинара было использованорефлексивное упражнение «Сегодня Я…». Участники высказывали мнение о том, что они для себя нового узнали, увидели, услышали, поняли и т.д. Например, один из экспертов сказал: «Я увидела, как студенты готовятся к предстоящей практике в школе»; студенты-участники: «Я даже не думала, что у меня может так получиться»; «Теперь я знаю, что можно избавиться от страха»; «Можно научиться понимать друг друга и без слов». Итоговым моментом семинара была фраза Б. Окуджавы «Давайте говорить друг другу комплименты…» и фонограмма его песни.

Итоговая аттестация студентов по курсу «Педагогические основы межкультурного общения» носит комплексный характер и включает: защиту реферата, ответ на экзаменационный вопрос, подготовку и демонстрацию проекта профессионально-ориентированной деятельности по реализации разнообразных аспектов межкультурного общения.

В тематике рефератов отражены разнообразные аспекты этнической культуры, например: малые жанры (гагаузского, молдавского, украинского русского и др.) фольклора. Народная сказка в образовательном процессе. Народные обрядовые песни. Народные праздники и обряды. Народные игры в образовательном процессе. Народные промыслы и ремесла (по выбору). Народная игрушка (по выбору). Национальный костюм (национальность по выбору). Национальная кухня (национальность по выбору). Национальный интерьер (национальность по выбору). Ознакомление детей с родным краем. Ознакомление детей с символикой страны.

Самостоятельный выбор темы, ее раскрытие предполагает углубленное изучение проблемы, реализацию задач личностной идентификации студента в культуре как осознание своей принадлежности к определенной этнической общности.

Решение педагогических задач в процессе поликультурного образования студентов способствует установлению положительных контактов между представителями разных этносов, развитию продуктивного взаимодействия.

CZU 821.134.2 (7/8).09

Victoria Baraga, dr. conf. univ.,

Universitatea Pedagogică „ Ion Creangă”. Republica Moldova

PARTICULARITĂȚI ALE ROMANULUI HISPANO-AMERICAN

Abstract

This article presents the Spanish-American novel in spiritual context in which emerged and developed. Emphasize the spiritual dimension of American climate: humor, searching, wonder and dream, fun, laughter, improvisation, freedom, baroque, metamorphosis. Author develops a novel typology of Hispanic-American relations afther the specifics: 1. human-Nature, 2. man-man, 3. Y-other/ Y-you.

O cultură nu poate fi înțeleasă ca sumă a trăsăturilor caracteristice, chiar dacă ele îi sunt specifice, căci ea își are nucleul său care ține legătura cu toate componentele culturii sale, chiar şi cele mai periferice. Însă la conturarea acestui nucleu, care este o zonă subtilă, imaterială şi inefabilă, intervin o serie de impedimente: atât de ordin tehnic, aşa cum o simplă nominalizare e departe de a epuiza problema, fiind nevoie de elucidarea aspectului relațional, iar acesta este extrem de variat; cât şi de ordin faptic, căci un spirit nu poate fi cunoscut în forma să pură, chiar dacă este materializat, deoarece intervine factorul temporal. Aşa cum, spre exemplu, Grecia actuală nu mai e Grecia Antică, la fel şi America Latină de azi nu mai constituie cultura aztecilor, mayaşilor sau a incaşilor. Dificultatea de a defini cultura Americii Latine actuale este sporită şi de interferența timpurilor, dar şi de lipsa unei perspective temporale, care ar putea crea un alt unghi de vedere.

Pe lângă faptul că popoarele Americii au o vârstă tânără, una dintre dimensiunile spirituale ale Americii este**jovialitatea**. Prin natura să, jovialitatea are deschidere către ludic. Acesta este jocul liber, care se deosebeşte de cel căruia regulile (omeneşti) îi organizează cursul.

„*Şi tous les jeux ont une règle, cette règle répond à une organisation logique presque universelle et cosmique, dont on trouve le principe dans „**Pierres**“ ou „**Méduse et Cie**“. Du travail qui s'effectue, hors de toute conscience particulière et de tout humanisme, à travers l'univers, le jeu serait comme l'expression inversée - dont nous ne connaîtrions que le reflet*“[4].

Jocul este reflecția inversă a mitului, mitul în esența să fiind „*prototipal, etern, deasupra spațiului, timpului şi Devenirii, pe care el le creează, mai exact le aduce de la potență la act*“[5].

Actualizându-se mitul „*se refractează plural*“[6], iar multiplicitatea creează impresia hazardului. În acelaşi timp, „*posibilitățile cele mai transcendente, cele mai centrale de sus, apar, prin legea analogiei inverse, periferice în lumea noastră*“[7]. Astfel, jocul este consubstanțial cu circumstanța care-l încape. Şi aşa cum principiul vital al jocului, similar celui al mitului, este dinamismul, multiplicitatea îi serveşte drept suport pentru manifestare. În această ordine de idei, se poate spune că spațiul american are cu totul alte dimensiuni decât cel european. America excelează prin varietate climaterică, termenii cu care operează Natura sunt incomensurabili. Fenomenele nu mai sunt omogene sau, cel puțin, par a fi eterogene. Omul este captivat de incertitudine, imprevizibilitate, nestabilitate. În acest univers doar jocul, prin deplasarea lui ondulatorie sau în salturi, poate favoriza existența. Jocul este cel care dă impuls căutării, **căutarea** fiind o altă coordonată a spiritului american. „*Suprema căutare este aceea în care nu ştii bine ce cauți şi mai ales unde să cauți*“[8]. Impactul căutării libere de setea dorinței cu o astfel de realitate naşte **uimirea** şi **visarea** (alte două calități ale indianului potențate de factorul temporal). Uimirea supremă duce la înțelegerea misterului. Ajungând la acest nivel, căutătorul ajunge să fie un **deschizător de drumuri**. Pe lângă faptul că această realitate încântă, ea poate fi crudă şi ucigătoare. Comportamentul față de o astfel de lume poate fi diferit: fie că trezeşte aceeaşi reacție de violență, care cu timpul se transformă în trăsături calitative, fie că această agresiune naturală este reprimată în favoarea uneia culturale. Să ne referim la cel de-al doilea caz, luând spre exemplificare **râsul** ca fenomen uman. „*Râsul înlocuieşte o agresiune materială cu una spirituală*“[9]. De asemenea, râsul „*presupune posibilitatea omului de a*

[4]Jean Duvignaud „**Le jeu de jeu**“, Balland, 1980, pag. 43.
[5]Vasile Lovinescu „**Creangăşi Creanga de Aur**“, Editura Cartea Românească, Bucureşti, 1989, pag. 71.
[6]Ibidem.
[7]Ibidem, pag. 213.
[8]Ibidem, pag. 213.
[9]Henri Wald „**Homo significans**“, Editura Enciclopedică Română, Bucureşti, 1970.

*ține lumea la o oarecare distanță și de a privi de „**sus**“, din perspectiva a ceea ce ea poate și trebuie să fie*“[10]. Râsul apare în fața remediabilului. Râsul este alimentat de speranță şi forță, atât fizică, dar mai ales, spirituală. Forța fizică este o prezență reală, dar la ea se apelează în cazuri extreme, energia transferându-se la nivelul **inteligenței** şi al **creației**. Ca şi **memoria emotivă**, **improvizația**, ca prim pas spre creație, este necesară spațiului baroc, barocul fiind una din componentele spiritualității latino-americane.

Pentru o mai bună cunoaştere a importanței **ludicului** — trăsătură culturală a spațiului latino-american — vom face referire la punctele de vedere ale filozofului francez Jean Duvignaud din cartea să „**Le jeu du jeu**“. Vorbind despre valoarea ludicului în existența umană[11], el propune trei ilustrații ale fluxului jocului: libertinajul, metamorfoza şi barocul. **Libertatea** este o indiferență față de idei preconcepute, față de ordonarea rigidă a fenomenelor în conştiință. Ea este condiția predispunerii pentru receptarea informației noi. „*le libertinaj en tant que tel n'est plus qu'un jeu avec le soi et avec le corp*“ şi „*Le jeu libertin est ailleurs — jeu avec les moeurs, l'esprit, l'ordre, Dieu, les corrs. Jeu individuel, sans doute et qu'exaspère la persécution réelle ou symbolique*“[12].

Manifestarea **barocului** este potențată de libertate, aceasta oferind simultaneitate fenomenelor. „*La manipulation des formes est ici ludique parce qu'elle ne se référè à aucun modèle, à aucun code. Elle suggère un monde sans frontière qui contredet la pesanteur et, partant, la gravitation des intercesseurs mystiques. Un monde qui asservit les figures connaisables à un élan impètueux vers le haut et paraît répondre à un irrésistible appel d'air vers le sublime et l'inconnaissable, en drainant les choses et les êtres dans la même fougueuse ascension*“[13].

Barocul este ca un element care sudează două lumi cu diferite moduri de existență[14], constituind un aliaj al acestora. De aceea nu se poate vorbi de anumite trăsături ale barocului. El este cel care anunță o nouă cultură. Aceasta e la nivel de epocă. Însă, în primul rând, barocul este o stare de spirit. Este o noutate expusă într-o formă veche. Dar distincția între aceste două moduri de existență nu se vede. Barocul predispune la generare.

Metamorfoza este o altă manifestare a jocului. „*la métamorphose implique le changement de forme au-delà de tout déterminisme et de tout rationalité et la force d'un désir qui modifié le monde magiquement, à son gré*“[15].

Dacă în Europa, jocul are perioade scurte de manifestare şi noutatea cu care vine este repede critalizată, oferindu-i-se statut de regulă (de lege), în America[16] acesta e în plină şi lungă manifestare conformă cu gigantismul său. Ludicul, prin fluiditatea să, nu poate avea finalitate, acest fapt creează un sentiment de neîmplinire şi, cum afirmă filozoful latino-american Leopoldo Zea, „*Am putea spune că acest sentiment de neîmplinire, care pare să ne caracterizeze, izvorăşte tocmai din conştiința imensității numărului de noțiuni pe care o cultură trebuie să le asimileze pentru a fi o adevărată cultură universală. Se ajunge la împlinire dacă se ajunge la universalitate. În schimb, sentimentul de împlinire al europeanului devine o formă de limitare; europeanul se ştie perfect, crede că are totul, că este în posesia adevărului.*“[17].

Visarea, **magia**, **intuiția**, **trăirea cu amintirea trecutului** sunt calități ale indianului. Acestor trăsături li se adaugă **sentimentul angoasei** şi **aşteptarea continuă a sfârşitului lumii**. De aceea ofrandele aduse

[10]Ibidem, pag. 15.
[11]„*Du moins, l'important est-il de reconnaître, dans tout vie collective humaine, cette région ludique qui envahit l'existence, depuis la flânerie, le rêve ou la rêverie, la convivialité, la fête et les innombrables spéculations de l'imaginair*“, Jean Duvignaud, op.cit., pag. 26.
[12]Ibidem, pag. 95.
[13]Ibidem, pag. 106.
[14]„*La liberté ludique des formes baroques paraît trouver son incitation dans cette histérique angoisse qui résulte de la rupture entre deux mondes*.“; ibidem, pag. 109-110.
[15]Ibidem, pag. 98.
[16]„*Bientôt, le délire baroque perd son sens - en Europe plus vite qu'aux Amérique - oú il continue surdement encore à animer les espirits.*“; ibidem, pag. 122.
[17]Leopoldo Zea „**America o conştiință**“, Editura Ştiințificăşi Enciclopedică, Bucureşti, 1984, pag. 24-25.

timpului erau imense[18]. Aceste fenomene, sentimente şi sacrificii umane au existat şi în Europa,însă nu în astfel de proporții[19]. În America, cultul morții are un loc aparte, moartea ajunge să-şi aibă sărbătoarea să.

Descoperirea şi cucerirea Americii are o pluralitate de semnificații şi, respectiv, de explicații. Ea a fost cerută de necesitatea echilibrului spiritual al Americii, deoarece visarea indianului ajunsese să nu mai fie productivă. Aşa cum ființa fiecăruia determină atitudinea celorlați față de el, violența şi exploatarea de către european potențate, bineînțeles, de spiritul locului, au fost cerute inconştient. Descoperirea, „*Lumii Noi*" pe lângă faptul că a împlinit progresiv Renaşterea europeană, pentru americani a reprezentat o deschidere către variate etnii, fiecare având cultura să. Metisajul, ca metamorfoză etnică şi culturală, apare ca o necesitate a spiritului baroc. Cucerirea a avut o valoare curativă, fiind o trezire la realitate din letargia meditației de sub semnul timpului apocaliptic.

Acest timp care, deşi infernal, indiscutabil, îşi are valoarea sa, pe lângă faptul că îşi impune dominația, serveşte drept matrice pentru timpul ce va să vină. În acest sfârşit de mileniu, are loc suprapunerea acestor două timpuri: primul se opune şi nu vrea să cedeze, celălalt încă nu are forță de exprimare. Ba mai mult, aceste timpuri semnifică o manifestare mai accentuată a celor două etape apocaliptice[20], prima presupunând înfăşurarea sulului ceresc ascunzând dumnezeirea, cealaltă — desfăşurarea acestuia.

Dacă emisfera nordică a encefalului american îşi extinde activitatea îndeosebi în plan material, emisfera sudică, ca o contragreutate ce ar crea echilibrul unității, dispune de o comoară spirituală, care este cu totul altceva decât o acumulare culturală. Americanul nu are „*conştiință istorică*", aceasta fiind „*un produs foarte recent al civilizației umane*"[21]. Timpul ființării şi al prosperării activității sale este prezentul ce îşi aruncă o privire în viitor, iar regretul pentru pierderea informației despre culturile precolumbiene este un sentiment mai mult european, americanul având nevoie de ea doar în măsura în care i-ar putea dilata prezentul.

Nu orice cultură se manifestă în literatură, dar aşa cum timpul viitor cere verbalizare, o bună parte a spiritualității se materializează în scriitură, literatura artistică fiind una dintre cele mai importante. În contextul ei, romanul latino-american a deplasat poezia luându-i locul şi împrumutând din virtuțile ei.

S-a întâmplat un fenomen în aparență ciudat: Europa, care avea o poziție dominantă în plan literar, în urma noului roman francez („*Nouveau Roman*") cedează poziția romanului nord-american, iar acesta, în scurt timp, oferă întâietate noului roman latino-american („*Nueva Novela*").

Avântul îndrăzneț şi imprevizibil al literaturii latino-americane din secolul XX a impresionat şi a mirat întreaga lume, căci, pentru ambianța intelectuală europeană de la răscrucea secolelor, ideea semnificației culturale independente a Americii Latine ar fi părut ciudată sau absurdă, chiar dacă această idee a apărut, ea a fost localizată într-un context specific convenabil pentru mentalitatea europocentristă. Acest elan creator, departe de a fi accidental, este motivat atât de spiritualitatea receptivă la noutatea timpului, cât şi de o evoluție dialectică a romanului hispano-american.

S-au făcut numeroase studii privind tipologia acestui roman. A fost clasificat mai mult sau mai puțin diferit, dar, în esență, aceste clasificări se rezumă cam la aceleaşi momente. Una dintre cele mai reuşite, prin care se sesizează ramificația ludicului spiritualității americane, este cea făcută de Paul Alexandru Georgescu, în

---

[18]„*Pentru vechii mexicani nimic nu garanta revenirea Soarelui sau cursul anotimpurilor. Sufletul aztec era pătruns de angoasă în fața lumii. La sfârşitul fiecărui ciclu de 52 de ani apărea teama că „**unirea anilor**" nu avea să se mai împlinească; Focul cel Nou nu avea să se mai aprindăşi totul urma să se prăbuşească în haos.*

Misiunea omului în general şi a tribului aztec, popor al Soarelui, în special, consta în respingerea neobosită a forțelor neantului. În acest scop trebuia oferită Soarelui, Pământului, tuturor divinităților "apa prețioasă" fără de care maşinăria lumii ar înceta să funcționeze: sângele omenesc. Din această noțiune fundamentală decurg războiul sacru şi practica sacrificiilor umane."; Jacques Soustelle „**Civilizațiile precolumbiene**", Editura Humanitas, Bucureşti, 1995, pag. 149.

[19]„*La mort n'est pas une solution, non plus que le tribunal de l'Inquisition qui pourtant s'est consciensement attaché à détruire ce que l'on ne comprenait pas. Mais derrière le bûcher, l'India nité poursuit son chemin. Image sauvage du terrible et d'inconnu.*"; Jean Duvignaud, op.cit., pag. 111.

[20]Andre Scrima, „**Timpul rugului aprins. Maestrul spiritual din tradiția răsăriteană**", Editura Humanitas, Bucureşti, 1996, pag. 81-91.

[21]Ernst Cassirer „**Eseu despre om**", Editura Humanitas, Bucureşti, 1994, pag. 240.

„*Prolegomene la o teorie sistemică a romanului hispano-american*“[22], unde „*primul tip al romanului hispano-american traduce în planul reprezentării artistice situaţia telurică*“, al doilea tip — situaţia etnică, iar al treilea tip — situaţia actuală. Tipurile numite ar corespunde celor trei imagini ale jocului: libertinajul, barocul şi metamorfoza, ludicul manifestându-se nu doar la fiecare tip în parte, ci cuprinzând toate fibrele creaţiei.

Apariţia primelor două tipuri este propulsată de timpul nou şi reprezintă o anunţare a acestuia. Fără a pătrunde în zonele profunde ale spiritualităţii noului timp, aceste două tipuri de romane latino-americane îl conţin în mod virtual.

Primul tip de roman cuprinde în special dialogul **Om-Natură**, unde „*natura mirifică şi ameninţătoare în acelaşi timp*“ nu este doar decor sau cadru al desfăşurării acţiunilor, ci fiinţează, după cum a remarcat romancierul Miguel Angel Asturias: „*În romanul latino-american peisajul nu este, ci fiinţează. Repet şi atrag atenţia: fiinţează. Acţionează personificat, ca o fiinţă umană, voluntară, care poate fi jungla, pampa sau câmpia, rîul, marea, o insulă, un sat, un oraş*“[23], fie că e vorba de „*infernul verde*“, care nu este doar o expresie metaforică, ci un mitem; fie că e vorba de orizontala nesfârşită a pampei, care cere un comportament reptilic. Omul, în acest tip de roman, este „*aventurierul, străbătătorul acestui spaţiu în dubla calitate de învingător şi învins al splendorii malefice*“[24].

Libertatea întinderii spaţiale, care oferă o varietate barocă, naşte vâltoarea (termen înrădăcinat de José Eustasio Rivera), cuvânt a cărui semnificaţie, în universul american, este departe de a se limita la aspectul geografic. **Vâltoarea** este o dimensiune spirituală, este vârtejul creator, este impulsul generator de viaţă. Acest tip de roman reprezintă o importantă manifestare a individualităţii spirituale. Însă „*astăzi romanul teluric, nu mai proliferează, el se transformăîntr-un roman al căutării rădăcinilor ascunse, misterioase ale finţei primordiale cum este cazul cu „**Canaima**“ al lui Rómulo Gallegos sau cu „**Los pasos perdidos**“ al lui Alejo Carpentier, care se apropie de al treilea tip romanesc, de cel inchizitiv*“[25].

În cel de-al doilea tip de roman se extind **relaţiile sociale** (om-om) problematizate îndeosebi de amestecul rasial. Este evidenţiat impactul dintre populaţii diferite, fiecare având cultura să, credinţa să, ierarhia să valorică, normele sale de conduită şi, bineînţeles, firea să. Acest tip începe cu romanul indianist, care conţine universul spiritual al indigenului, cât şi problema indianului colonizat. Apoi, în universul romanesc, apare situaţia metisului, negrului şi a mulatrului[26]. **Metisajul** rasial se manifestă nu doar la nivel de culoare ci şi în domeniul cultural — fenomen ce lasă speranţe, căci creează ambianţa favorabilă pentru saltul spiritual, „*romanul fuziunii tinde spre tipul problematic, de cercetare a identităţii şi a destinului*“[27]. Aici pot fi incluse romane ca: „*Pobre negro*“ de Rómulo Gallegos, „*Todas las sangres*“ sau „*Los rios profundos*“ de José Maria Arguedas.

Cel de-al treilea tip, fiind o sinteză productivă a primelor două, efectuează o aprofundare spirituală a terenului marcat de extinderea lor. Astfel, al treilea tip aduce lumină şi profilează valoarea celor precedente: raportul om-natură evoluează la raportul **microcosmos-macrocosmos**, iar realaţia socială om-om se aprofundează la relaţia **eu-celălalt** şi **eu-tu**.

Prin natura faptelor, America Latină a avut acces la literatura europeană mult mai târziu, receptând-o simultan. Acest mod de recepţionare, care s-a manifestat în plan literar, a fost interpretat peiorativ, drept sincretism şi tardivitate[28]. De fapt, acesta a fost un fenomen de asimilare culturală[29].

---

[22]Paul Alexandru Georgescu „**Literatura hispano-americană în lumină sistemică**“, Editura Scrisul Românesc, Craiova, 1979, pag. 9–21.
[23]Miguel Angel Asturias „**Romanul latino-american**“, Editura pentru literatură universală, Bucureşti, 1964, pag.80.
[24]Paul Alexandru Georgescu, op. cit., pag. 14.
[25]Ibidem, pag. 14-15.
[26]Francisco Morales Padron „**America în romanele ei**“, Editura Minerva, Bucureşti, 1994.
[27]P. A. Georgescu, op. cit., pag. 15-16.
[28]„*aparentele „**deficienţe**“ ale literelor hispano-americane — sincretismul şi tardivitatea — trebuie înţelese invers, ca dovezi ale caracterului aluvionar şi multitudinar care constituie originalitatea lor.*“; P. A. Georgescu „**Valori hispanice în perspectivă românească**“, Editura Cartea Românească, Bucureşti, 1986, pag. 15.
[29]„*Fenomenul de suprapunere este contrar celui de asimilare culturală. A suprapune înseamnă a pune, fără a schimba cu ceva, un lucru peste altul sau unul lângă altul, chiar dacă ele sunt diferite sau contradictorii: în*

Ca rezultat al deschiderii spre recepţia vastei experienţe literare europene, dar şi spre cea a noului flux temporal, spiritul de **baqueano** sau de **rastreador** manifestat la nivel cultural descoperă noi tărâmuri.

În primul rând, revelaţia se face la nivel ideatic. Explorând problema condiţiei umane şi angoasa omului contemporan, romanul hispano-american se află în căutarea noilor valori. Romanul metafizic, căci acesta e dominant, la fel ca şi alte activităţi spirituale, nu reflectă realitatea, ci este o modalitate de fiinţare cu ajutorul artei[30]. Mai mult decât atât, nu scriitorii îşi aleg temele, ci temele îşi aleg autorii. Acestea, la rândul lor, sunt marcate de pluralism.

Autorii hispano-americani, aflându-se în posesia mai multor sisteme valorice, asimilându-le creativ, se află în starea elaborării unei alte axiologii, operaţie ce se efectuează datorită efortului epistemic, care este potenţat de nativa calitate a căutării intuitive. Scriitorii au tendinţa de a înfăţişa fenomene ambigui, iraţionale sau misterioase ale realităţii şi ale personalităţii, explorând zonele cele mai subtile ale fiinţei. Cunoaşterea realităţii începe cu aprofundarea eului în regiunile subconştientului şi inconştientului sesizând ritmul interior al fiinţării. Această operaţiune nu se opreşte aici, ci conştientizează prezenţa celuilalt, care, la fel, îşi are lumea să interioară[31], ba mai mult: „*la ficción avanzó hacia la intersubjetividad, hacia una descripción de la realidad total desde los diferentes yos*“[32]. Acest fenomen este un pas important pentru receptarea unei imensităţi de indivizi, fiecare având lumea să lăuntrică, dar şi pentru a concepe o intercomunicare. Intersubiectivitatea este absolut necesară societăţii actuale, societate absorbită de sentimentul singurătăţii ce trasează hotarele izolării.

De asemenea, este tratat conceptul iubirii în coloratura ce o obţine sub povara timpului. Scriitorii hispano-americani au o tendinţă de rebeliune contra tabu-urilor morale, în special, al celor referitoare la religie şi sexualitate[33], contra falsului ideatic sau comportamental.

Scriitorii au tendinţa de a evita explicarea conceptului morţii, deşi motivul letal este prezent în lumea romanescă. Astfel, temele apocaliptice sunt trăite profund, cu o notă de tragism, dar care au o deschidere către speranţă. Or, acest tragism conţine virtual optimismul, căci are ca element al operaţiei sale forţa. Alături de acest sentiment, creaţiile scriitorilor sunt însoţite de umor. În spatele umorului şi tragismului americanilor se află sentimentul remediabilului.

În acelaşi timp, se acordă atenţie actului creativ, punându-se accent mai mult pe efort decât pe rezultat.

Mutaţiile la nivel existenţial se răsfrâng şi în domeniul creaţiei. Aici intervine caracterul ludic, ce explorează hotarul dintre real şi imaginar pentru dilatarea realităţii. Specificul utilizării zonei imaginarului constă în faptul că aceasta este doar o modalitate de încadrare în lumea trăită. Ea se află chiar în preajma realităţii.

„*Critica a înregistrat cu neprecupeţită admiraţie efervescenţa de modalităţi estetice şi romaneşti care au asigurat narativei hispano-americane un loc de prim plan în literatura lumii; realismul magic al lui Miguel Angel Asturias şi Alejo Carpentier, geometria visului panteist al lui Jorge Luis Borges, fantasticul revelator al lui Julio Cortázar, fabulosul torenţial al lui Gabriel García Márquez şi simultaneitatea vehementă a lui Mario Vargas Llosa*“[34].

Compoziţia şi limbajul fiind inseparabile de fondul ideatic, funcţionează conform aceloraşi principii şi sunt în relaţii de coordonare cu acesta, având un singur generator. Dincolo de libertatea obţinută, aceste niveluri

---

schimb, a asimila înseamnă a uniformiza, a face din lucruri diferite unul singur. Suprapunerea păstrează conflictele publice ale diversităţii suprapuse, asimilarea le elimină.“; L. Zea, op. cit., pag. 102.

[30]„*Nu e vorba de a interpreta, ci de a trăi cu ajutorul artei, care vine de la aretí (virtute) şi e virtutea pe care o are scriitorul de a ne plasa în chiar miezul acestui fenomen. În acest sens, romanul este inchiziţie [informare, cercetare] fenomenologică, într-un grad mai înalt decât însuşi exerciţiul intelectual al gândirii filozofice.“,* Vintilă Horia „**Recucerirea descoperirii**“, Editura Eminescu, Bucureşti 1996, pag. 140.

[31]„*nuestra epoca ha sido la del descubrimiento del Otro.*“; Ernesto Sábato „**Caracteristicas de la novela contemporanea**“ în cartea „**Teoria de la novela**“, pag 108.

[32]Ibidem, pag. 108

[33]„*A partir de Arlt y Onetti los escritores hispanoamericanos se han adelantado cada vez mas en el estudio no sólo de la sexualidad normal, sino también y perfectamente en el analis de formas de comportamiento sexual que convencionalmente se han considerado como aberrantes.*“; Donald L. Shaw, „**Nueva narrativa hispanoamericana**“, Madrid, 1981, pag. 221.

[34]P. A. Georgescu „**Literatura hispano-americană în lumină sistemică**“, ed. cit., pag. 16.

tind spre a-şi contura individualitatea lor — fenomen încurajat de fluiditatea timpului, care, în exprimarea să, necesită limbaje în diverse spații existențiale. Acest fenomen favorizează dialogul telepatic emițător-receptor şi sporeşte ludicul la nivel de recepție, atât prin descifrarea liniei de subiect, cât şi prin dezvăluirea unui sens surprinzător prin adevărul său. Structura deschisă a operei permite recepționarea multiplă a informației transpuse. Referindu-se la utilizarea limbii spaniole în America Latină, Miguel Angel Asturias menționează extinderea ponderii semantice a cuvântului.

Literatura hispano-americană este asemeni unui organism ale cărui celule, prin coexistența lor, favorizează viața organismului, care, la etapa actuală, se află la începutul ființării sale.

Un loc important în teritoriul literaturii hispano-americane îl ocupă columbianul Gabriel García Márquez.

CZU 376.3

Adina Plătică, dr-d.,lector superior,

Universitatea de Stat din Taraclia „G. Ţamblac”. Republica Moldova

Aglaida Bolboceanu, ***cercetător, doctor habilitat în psihologie***

Universitatea de Stat din Comrat. Republica Moldova

STERIOTIPURILE ÎN COMUNICAREA COPIILOR HIPOACUZICI

Abstract

The article examines the negativ attitude of deaf children in communication in terms of their integration in the group of healthy children. Applying the technique” Say what you think about yourself and others” author noted some differences between deaf children attending special schools and children hear. He then held a seminar organized by these categories of children, after which it was tested repeatedly. Differences relate to the negativ attitude the liquidation preventing communication.

Persoanele cu handicap - un fenomen social, care nu poate fi evitat de nici o societate din lume. Ei sunt membri ai comunității şi au aceleaşi drepturi şi responsabilități. Din păcate în orice societate, mai mult sau mai puțin, se întâlnesc persoane care nu tolerează această categorie de cetățeni. În conştientul a mai multi oameni imaginea persoanelor cu dezabilități este asociată cu slăbiciune, dependență, lipsa de speranță, cerând o atenție constantă şi de îngrijire. Foarte des putem auzi cum în calitate de înjosire se folosesc fraze ca: „De ce te comporți de parcă ai fi Daun?”, „Semeni cu un idiot!”, „Măi chiorule!” sau „Măi surdule!”. Andreea Nagy (2002) srie că „investigațiile făcute în Marea Britanie evidențiază faptul că persoanele cu deficiențe de auz sunt privite de societate uneori cu dispreț, numindu-i pe aceşti oameni „dumb people” (din eng. – „tâmpiți”)”. Cauza este că, încă din copilărie ne-au învățat de ai percepe pe copiii cu dezabilități ca ceva radical diferit. Cercetarea noastră este orientată spre studierea stereotipurilor care s-au înrădăcinat în conştientul copilului auzitor față de copiii hipoacuzici. În timpul experimentelor au fost testați: 25 de copii hipoacuzi din grupul de copii hipoacuzi (în continuare îi vom numi grupul №1), 25 de copii cu un auz normal (în continuare îi vom numi grupul №2).

Cu acest scop am folosit tehnica „Spune ce gândeşti despre tine şi despre alții”. Copiii au primit următorul şir de cuvinte :” bun, rău, ascultător, înțelegător, deştept, prost, frumos, urât, vesel, trist, încrezut, ruşinos, muncitor, leneş, viteaz, fricos, liniştit, nervos, darnic, zgârcit, onest, modest, educat, needucat, cinstit, sincer, mincinos, atent, retras, gingaş, aspru, activ, pasiv”. Aceste cuvinte au fost selectate pentru această probă din suma calificativelor folosite în caracterizarea anterioară a prietenilor. Unde grupul de copii hipoacuzici au fost rugați mai întâi să marcheze calitățile ce i le atribuie copiii auzitori, apoi calitățile care îi caracterizează pe copiii auzitori. Ei trebuiau să marcheze calitățile ce i le atribuie copiiilor hipoacuzici, apoi calitățile care îi caracterizează. Pentru îndeplinirea acestei tehnici copiilor li s-au dat 10 minute.

Grupurile de copii au atitudine pozitivă față de propria personalitate. Pentru a le compara rezultatele datele au fost transferate în procente. Examinarea rezultatelor de pe întreg eşantionul relevă că majoritatea copiilor consideră că cei din jur manifestă o atitudine pozitivă față de personalitatea lor şi îi consideră buni (84%), educați (72%), frumoşi (72%), deştepți (70%), veseli (68%), înțelegători (48%), ascultători (54%), muncitori (50%), liniştiți (42%), viteji (50%), atenți (50%), activi (44%), cinstiți (46%), încrezuți (48%), oneşti (42%), darnici (25%) şi modeşti (32%). Calitățile ce îi caracterizează mai puțin pozitiv, sau chiar negativ, sau care ar dori să le ascundă au fost alese de un număr mai mic de copii: ruşinoşi (30%), nervoşi (20%), gingaşi

(16%), retraşi (18%), sinceri (8%), aspri (2%), zgârciţi (2%), leneşi (2%), trişti (2%), pasivi (2%), răi (2%), proşti (2%) şi urâţi (2%). Nimeni nu şi-a atribuit calificativele needucaţi, mincinoşi, fricoşi.

Ambele grupe de copii se consideră buni. Cei mai deştepţi dintre toate grupurile se consideră grupul №1 cu 76%, apoi grupul №2 cu 64%. Calificativul „prost" nu a fost atribuit de nici un copil din grupul №1, însă grupul №2, are un procentaj foarte mic – de 4%. La fel este situaţia şi cu calificativele „aspru" şi „urât". Numai că grupul №2 a acumulat câte 4%.

Grupurile de copii au o atitudine mai puţin pozitivă faţă de altă categorie de copii decât faţă de propria personalitate. Examinarea rezultatelor expuse în tabelul 1 relevă că majoritatea copiilor au în general o părere pozitivă faţă de personalitatea altor categorii de copii şi îi consideră buni (72%), deştepţi şi încrezuţi (52%), veseli şi liniştiţi (46%), muncitori (42%), ascultători (40%), ruşinoşi şi modeşti (38%), educaţi şi înţelegători (36%), atenţi (34%), frumoşi (32%), cinstiţi (28%), retraşi (26%), activi, darnici, viteji (22%), oneşti (20%),liniştiţi (23%), gingaşi (14%), sincer (8%). Însă sînt şi un şir de-a calificative negative - nervoşi (32%), ne educaţi (28%), pasivi (24%), aspri, zgârciţi, fricoşi (22%), leneşi şi urâţi (20%), răi (18%), mincinoşi şi proşti (16%) şi trişti (14%).

Grupul №1 îi consideră pe copiii auzitori, în primul rînd, ca fiind deştepţi (80%), încrezuţi (72%), buni (68%), veseli (64%), nervoşi (56%), needucaţi (48%), muncitori (44%), aspri (36%), zgârciţi (36%), fricoşi (32%), răi (32%), leneşi (28%), viteji (28%), atenţi (28%), activi (28%), frumoşi (24%), urâţi (24%), darnici (24%), educaţi (24%), mincinoşi (24%), cinstiţi (20%), proşti (20%), înţelegători (20%), ascultători (16%), liniştiţi (16%), oneşti (16%), sinceri (12%), modeşti (12%), gingaşi (8%), ruşinoşi (8%), trişti (4%). Calificativele *retras* şi *pasiv* nu au fost alese nici o dată.

Grupul №2 se deosebeşte prin faptul că este format din copii auzitori ce i-au caracterizat pe copii hipoacuzici. În acest grup este integrat un copil hipoacuzic. Integrarea a avut loc chiar din clasa întâi. Posibil din această cauză ei consideră că copii hipoacuzici sînt buni (76%), liniştiţi (76%), ruşinoşi (68%), ascultători (64%), modeşti (64%), înţelegători (52%), retraşi (52%), educaţi (48%), pasivi (48%), atenţi (40%), muncitori (40%), frumoşi (40%), cinstiţi (36%), încrezuţi (32%), veseli (28%), deştepţi (24%), trişti (24%), oneşti (24%), darnici (20%), gingaşi (20%). Calificativele ce îi caracterizează negativ sînt foarte puţine - urâţi (16%), viteji (16%), fricoşi (12%), leneşi (12%), proşti (12%), nervoşi (8%), zgârciţi (8%), ne educaţi (8%), mincinoşi (8%), aspri (8%), răi (4%).

Pentru o integrare reuşită şi pentru formarea particularităţilor comportamentale aproape de cele a copiilor auzitori noi am organizat un seminar. Însă pentru lichidarea steriotipurilor între grupuri, noi am format grupul de lucru heterogen (compus din ambele categorii de copiii). Activitatea seminarului s-a petrecut o dată în zi, câte o oră, timp de zece zile. Seminarele s-au desfăşurat în tabăra de odihnă „Speranţa", unde copii hipoacuzici aveau posibilitatea de a comunica nu numai în timpul orei, dar şi pe tot parcursul aflării în tabără. În total s-au desfăşurat 9 seminare cu 20 de copii: 10 copii hipoacuzici şi 10 copii ce posedă un auz normal. Aceşti copii au intrat în grupa experimentală. Pentru comparaţie au fost aleşi încă 10 copii hipoacuzici ce se confruntă cu aceleaşi probleme. Aceşti copii nu au participat la seminar, însă au fost testaţi repetat. Ei au format grupa de control.

În alcătuirea programului de lucru noi am reieşit din faptul că, copiii hipoacuzici care participă la acest seminar au o experienţă de comunicare cu copiii sănătoşi şi au stabilit relaţii. Particularităţile orientărilor pot fi explicate prin mai multe cauze; ele au apărut în timpul evenimentelor atât pozitive, cât şi negative din timpul integrării. În aceste condiţii noi nu ne-am pus ca scop de a schimba radical evenimentele din timpul integrării sau soluţionarea problemelor personale. În centrul atenţiei noastre este aspectul de relaţii cu prietenii. De aceia noi ne-am propus de a ajuta copii să-şi lărgească cunoştinţele psihologice, care îi va impune să se privească şi să observe persoanele ce-i înconjoară, sub un alt unghi.

Noi am formulat obiectivele generale ale experimentului de formare:

a) Formarea ştiinţifică a ideilor elementare despre personalitate, componentele ei şi condiţiile de dezvoltare; familiarizarea cu particularităţile esenţiale ale relaţiilor cu semenii şi cu regulile de comunicare constructivă.

b) Formarea unor competenţe de autoanaliză şi autocunoaştere; cunoaşterea unei persoane necunoscute; însuşirea competenţelor de bază în colaborare cu o persoană puţin cunoscută: ascultarea activă şi reflectivă, înţelegerea empatică, abilităţile de comunicare.

Reieşind din obiectivele generale s-a alcătuit programa, apoi conţinutul, ce combină informaţia din psihologia socială şi psihologia vârstelor. Pentru realizarea obiectivelor a fost nevoie de a familiariza copii cu

minimul de informație despre personalitate şi structura ei, despre dezvoltarea conştientului, despre rolul prietenilor în viața copiilor şi a maturilor.

Din cauza că orientările copiilor reflectă, în general, păreri stereotipe despre semenii sănătoşi, a fost luată hotărârea de a realiza acest seminar împreună cu ei.

Necesitatea familiarizării cu esența psihologică a comunicării şi cu metodele de comunicare, a determinat rolul fundamental al ei în dezvoltarea şi realizarea relaţiilor interpersonale. Informațiile primite au fost prelucrate, sistematizate şi unite în teme mai generale, ca de exemplu: „Dezvoltarea toleranței", „Hai să ascultăm!", „Atenție!", „Corelarea cu alte persoane", „Ce ne facem cu agresivitatea?", „Depăşirea barierei de frustrare", „De ce avem nevoie de prieteni auzitori?" şi „Bucuria comunicării". La fiecare oră copiilor li s-a propus de a discuta diferite aspecte ale unei din aceste teme.

După seminar ambele grupuri de copii au fost testate repetat cu aplicarea tehnicii „Spune ce gândeşti despre tine şi despre alții".

Analizând rezultatele aceleiaşi tehnici din tabelul №2 în experimentul de constatare şi în cel de formare am observat că grupa de constatare a copiilor hipoacuzici nu a atribuit niciodată copiilor auzitori aşa calificative ca trist şi retras. Sunt în scădere calificativele ce îi caracterizează negativ pe copiii auzitori: rău - de la 40% la 0%, prost - de la 30% la 0%, urât - de la 30% la 0%, ruşinos - de la 20% la 0%, leneş - de la 40% la 0%, fricos - de la 40% la 0%, nervos - de la 60% la 10%, zgârcit - de la 20% la 0%, ne educat - de la 50% la 10%, mincinos - de la 10% la 0%, aspru - de la 20% la 0%. Unicul calificativ pozitiv care este în scădere este calificativul onest - de la 10% la 0%. Sunt unele calificative care au rămas neschimbate: modest – 10%, activ -20% şi muncitor – 40%. În acest grup sunt un şir de calificative care sunt în creştere şi îi caracterizează pozitiv pe copii auzitori: bun - de la 60% la 100%, ascultător - de la 0% la 70%, înțelegător - de la 30% la 50%, deştept - de la 70% la 90%, frumos - de la 20% la 80%, vesel - de la 60% la 70%, încrezut - de la 30% la 60%, viteaz - de la 10% la 30%, liniştit - de la 20% la 40%, darnic - de la 20% la 30%, educat - de la 10% la 60%, cinstit - de la 20% la 50%, sincer - de la 10% la 20%, atent - de la 30% la 50%, gingaş - de la 0% la 20%, pasiv - de la 0% la 10%.

Copiii hipoacuzici din grupul de control nu au atribuit copiilor auzitori aşa calificative ca – leneş şi needucat. Sunt unele calificative care au rămas neschimbate: deştept – 80%, încrezut – 40%, muncitor – 50%, educat – 30%, cinstit – 40%, sincer – 20%, aspru – 10%. În scădere sunt atât calificative negative cît şi pozitive: bun - de la 90% la 80%, înțelegător - de la 70% la 60%, vesel - de la 100% la 90%, trist - de la 10% la 0%, viteaz - de la 40% la 20%, liniştit - de la 50% la 40%, nervos - de la 20% la 10%, darnic - de la 50% la 40%, onest - de la 30% la 20%, mincinos - de la 10% la 0%, atent - de la 40% la 30%, gingaş - de la 20% la 10%, activ - de la 20% la 10%, pasiv - de la 10% la 0%. În acest grup sunt un şir de calificative care sunt în creştere şi îi caracterizează atât pozitiv cât şi negativ pe copii auzitori: rău - de la 20% la 30%, ascultător - de la 50% la 70%, prost - de la 0% la 10%, frumos - de la 90% la 100%, urât - de la 0% la 10%, ruşinos - de la 10% la 20%, fricos - de la 0% la 10%, zgârcit - de la 0% la 10%, modest - de la 0% la 10%, retras - de la 0% la 10%.

Grupul de copii auzitori nu i-au caracterizat pe copii hipoacuzici cu astfel de calificative ca: pasiv, needucat, onest, zgârcit şi viteaz. Calificativele ce îi caracterizează negativ pe copii hipoacuzici sunt în scădere: rău - de la 10% la 0%, prost - de la 20% la 0%, urât - de la 10% la 0%, trist - de la 20% la 10%, fricos - de la 20% la 0%, nervos - de la 40% la 0%, modest - de la 20% la 10%, mincinos - de la 30% la 0%, aspru - de la 30% la 0%. Numai un singur calificativ negativ este în creştere: leneş - de la 0% la 10%. Au rămas neschimbate caracteristicile – ruşinos 20% şi darnic 30%. În acest grup sunt calificativele care sunt în creştere şi îi caracterizează pozitiv pe copii hipoacuzici: bun - de la 70% la 90%, ascultător - de la 30% la 60%, înțelegător - de la 20% la 50%, deştept - de la 20% la 40%, frumos - de la 50% la 60%, vesel - de la 20% la 40%, încrezut - de la 0% la 30%, muncitor - de la 60% la 80%, liniştit - de la 50% la 90%, educat - de la 10% la 40%, cinstit - de la 10% la 30%, sincer - de la 30% la 50%, atent - de la 20% la 60%, retras - de la 20% la 50%, gingaş - de la 10% la 20%, activ - de la 10% la 50%.

Analiza rezultatelor obținute prin aplicarea tehnicii „Spune ce gândeşti despre tine şi despre alții" permite să formulăm următoarele concluzii:

1. Ambele grupuri de copiii au, în general, o părere pozitivă față de personalitatea altor categorii de copii şi îi consideră în marea lor majoritate buni, deştepți, încrezuți, veseli şi liniştiți.
2. Copiii hipoacuzici în experimentul de constatare au acumulat un procent destul de mare pentru calificativele ce îi caracterizează pe auzitori pozitiv (deştepți, încrezuți, buni, veseli), însă ele la număr sunt cu mult mai puține decât calificativele ce îi caracterizează pe aceştea negativ (nervoşi, needucați,

aspri, zgârciţi, fricoşi, răi, leneşi, urîţi, mincinoşi, proşti). Calificativele negative de 2,5 ori depăşesc după număr pe cele pozitive şi au acumulat un procent care deviază între 56% şi 20%. Noi presupunem că aceste steriotipuri sunt formate în baza puţinelor experienţe ale comunicării, însă rezultatul cărora fiind negativ.

1. La copii auzitori în experimentul de constatare calificativele pozitive după număr nu depăşesc pe cele negative. Aici însă la cele pozitive procentul deviază între 76% şi 20%, iar la cele negative între 16% şi 4%. Această diferenţă se datoreşte faptului că pentru copiii auzitori nu are o importanţă majoră comunicare lor cu copiii hipoacuzici. Poate şi de aceasta cel mai mare procent la acumulat calificativul urît (16%).

2. Grupa de constatare a copiilor hipoacuzici după experimentul de formare nu a atribuit niciodată copiilor auzitori aşa calificative ca trist şi retras. Sunt în scădere calificativele ce îi caracterizează negativ pe copiii auzitori, iar cele pozitive sunt în creştere. La ei s-a format un steriotip nou: copiii auzitori sunt ascultători – (de la 0% la 70%). Noi considerăm că aceasta se datorează observărilor făcute de către copiii hipoacuzici în timpul activităţii seminarului şi observaţiilor din partea psihologului.

3. Copiii hipoacuzici din grupul de control nu au manifestat mari schimbări în calificativele atribuite copiilor auzitori. Unele calificative au rămas neschimbate (deştept, încrezut, muncitor, educat, cinstit, sincer, aspru), iar altele sunt în scădere sau în creştere. Din ele fac parte atât calificativele negative, cît şi cele pozitive, cu o deviere între ± 20%. Aceasta se explică prin faptului că aceşti copiii nu au avut o experienţă pozitivă în comunicare cu semenii auzitori.

4. Grupul de copii auzitori după experimentul de formare a rămas cu unele caracteristici ale copiilor hipoacuzici neschimbate. Calificativele ce îi caracterizează negativ pe copii hipoacuzici sunt în puţină scădere – pînă la -20%. Numai un singur calificativ negativ este în creştere: leneş - de la 0% la 10%. În acest grup sunt calificativele care sunt în creştere şi îi caracterizează pozitiv pe copii hipoacuzici – pînă la +40%. Noi presupunem că aceste schimbări se datorează cunoaşterii reciproce cu acest grup de copii şi formarea unor relaţii de prietenie.

Bibliografia:

1. Bolboceanu A., Comunicare cu adultul şi dezvoltare cognitivă: aspecte etative; Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei. - C.: S.n., 2003 (Tipografia Primex-Com) - 118p.
2. Ghergut A., Educaţie integrată – sursă de conflict în sistemul românesc de învăţămînt?: Analele Ştiinţifice ale universităţii „Al.I. Cuza” din Iaşi, Ştiinţele educaţiei, 1998.
3. Nagy Andreea, Integrarea socială a persoanelor cu deficienţe de auz// Didactica Pro.....- 2002 -№1, pag 15 –18.
4. Puiu I., Copilul cu dizabilităţi şi risc sporit. Intervenţii timpurii: Ghiduri practice/ I.Puiu; Ministerul Sănătăţii şi Protecţiei Sociale al. Rep. Moldova. Univ. de Stat de Medicină şi Farmacie „Nicolae Testemiţeanu”/ - Gh.: USMF „Nicolae Testemiţeanu”/, 2006 - 304p.
5. Pufan C., Probleme de surdopsihologie, vol.I, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1972. – 491p.
6. Stanică Ilie, Popa Mariana, Elemente de psihologia dificienţilor de auz/ Institutul Naţional de reciclare şi educaţie specială a persoanelor handicapate, Bucureşti, 1994 – 160p.
7. Spady, W. (1998). *Paradigm lost: Reclaiming America's educational future*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
8. Furth H.G., - Thinking withnt language. Psychologicalimpeication of defness, Collier Macmillan Publishers, London, 1966.
9. Wackenheim Gérard, Communication et devenir perrsonel. Approche psychosociologique. Paris, Éditions de l'Epi, 1969, - 343 p.
10. Зотова А.М.., Интеграция ребёнка-инвалида в среду здоровых сверстников как метод социальной адаптации// Дефектология. - 1997- №, с 21 -25.

CZU 811.111

Natalia Hioară, lect. univ., Natalia Bolgari, lect.sup., Andoni Ina, lect.sup., Bacinschi Svetlana, lect.univ., Ruga Ecaterina dr. conf. univ.

Academia de Studii Economice a Moldovei

TYPES OF MEANING: CORE AND CONTEXTUAL MEANING

Abstract:

Planul expresiei şi cel al conținutului sunt reprezentate în lexic prin coraport între formă şi semnificație. La rândul ei, semnificația de bază se află în coraport cu cea contextuală. În această ordine de idei, în articol se abordează problema celor din urmă în contextul tipurilor de semjnificații.

When someone says that "words have meaning" he intends to convey the idea that meaning is a property of words. This seems to be about as simple and clear an assertion of a factual state of affairs as any statement that one can may. But another one would suggest that the former (speaker) has a rather inaccurate notion of what meaning is. The speech act theory explains some of many different ways in which meaning is communicated through speech acts.

In order to avoid some of the common misconceptions it is important to give some consideration to the ontological status of words and meaning. It happens quite often when we discover that the meaning of a word, though connected with the conception it refers to is not identical with it. The concept being a category of human cognitions is the thought of the object that underlines its characteristic features, as the concepts abstract and reflect both the most general and specific features of the world's various phenomena and objects. Thus concepts are understood as abstraction that is why they are considered universals and are used by the whole of humanity.

Word meanings are different in different languages, although they express identical concepts. The words "**house"** and "**home"** have different semantic structures in different languages. In Romanian the concept of "a building for human habitation" is expressed by the word "*casă*", in English by the word *"house",* in Russian by the word «дом». The words "*casă*" in Romanian, does not possess the meaning of "fixed residence of family or household" as the English word "home" and the Russian "дом» do. The Romanian word "*casă*" , and the Russian word«дом» has got an appropriate variant for identifying "fixed residence of family or household", and, namely "*cămin familial*". Another variant for Russian is *"(домашний) очаг*" .

Synonymous words also reveal the difference between meaning and concept as they are felt differently in each of the following analyzed units:

To attract – to draw, to (al)lure, to seduce, to involve

Attraction – drawing, luring, temptation

To include – to involve, to contain, to overcome, to overrun

Stream – current, trend, draught, abreast, glib, instant

Meaning is a linguistic phenomenon whereas the referent (i.e. the denoted object) is beyond the scope of language. It is known that an object can be denoted by more than one word of a different meaning. For example " panda" can be denoted by the word which is in kinship relation with "***bear***" , "animal" etc. meaning that all these words have got the same (or close) referent.

Some linguists regard meaning as the interrelation of the three points of the triangle within the framework of a certain language, rather than an objectively existing part of a linguistic sign, on the other hand some other scholars consider the linguistic sign as a two-facet unit. The first one, the so-called the inner facet, is the reflection of objects, phenomena or reflections presenting the linguistic sign and the second facet, or the outer facets, considering the sound-form functions. As the second facet of the linguistic sign correlates with meaning and intercommunication and as far as meaning is present in all linguistic units, the latter together with their sound-form relates to linguistic science. This kind of supposition and thinking greatly rely on intuition that cannot be considered as objective methods of research.

The structural linguistics' approach maintains that the investigation should be provided between signs (sign to sign only or linguistic units should be studied only through its relation to other linguistic units, avoiding its relation to either concept or referent. The meanings of the following words "*clean*" and "*clearance*" differ as far as they have different functions in speech. "*Clear*" with its translation as 1) a expune/a fi absolvit deorice vină); 2) a evacua, a libera; 3) a certifica, a confirma; 4) a reglementa, a rezolva; 5) a vămui, a lăsa să treacă prin vamă; 6) a şterge, a curăța; 7) a permite, a autoriza; 8) asolda, a lichida can be followed by a noun (**he was cleared guilt** – a fostexonerat/absovit de orice vină), it can be preceeded by a noun (**the chairman cleared the report forpublication** – preşedintele a autorizat publicarea raportului); it may be also proceeded by a verb (**he intends to clear his stock** – el intenționeată să-şi lichideze stocul de mărfuri); it may be followed by a preposition (**to clear (data) in a computer** – a ştergeinformațiile din memoria unui calculator), etc., while the distribution/position of another linguistic sign "clearance" in relation to other linguistic signs is different.

"*Clearance"* may be followed by a noun (as in the case with previous example) – "**clearancesale**" (sold(uri), vînzare de lichidare a mărfurilor rămase), may be translated as an adj. (de lichidare), may have quite a new translation (rather than in the case with "*clear")* – documentaţie, chitanţă (de plată a vămii), achitare, efectuare de plăţi.

The discrepancy of meaning grows if we analyse the function of the word "**clearing**" which is translated as "*cliring*" or "compensaţie" whose meaning moves out considerably from the meanings of the first two words ("**clear", "clearance**"). **"Clearing**" occupy the first position (it is followed by a noun) in: "**clearing bank**" (bancă de cliring), "**clearing house**" (oficiu de cliring, cameră de decontări); it may be followed by the preposition "**off**" – "**clearing off a debt** (achitare a unei datorii) and followed also by the preposition "**of"** – "**clearing of good** (lichidare de mărfuri).

In conclusion one can affirm that the above mentioned three words differ in their 1) distribution and 2) position of a linguistic sign in relation to other linguistic signs, on the one hand, and their 3) belonging to quite different classes of words, on the other hand, that is, to make the long story short, 4) they differ not only in meanings.

One could assume that in the functional approach meaning may be considered as the function of distribution, where the semantic investigation is limited to the analysis of the 1) different meaning or 2) the analysis of sameness meaning. It is very important that meaning should be understood as the use on the one hand or the function of the linguistic sign, on the other.

As words are relational entities (and not "things: or "objects" with their own properties, the real existing things that do have properties) due to the fact that the medium (environment which carries the word-marks on paper, vibration in the air) doesn't entirely reflects the idea (or the concept) which represents the form (symbol) present in the mind and not in the form itself.

When we come to know the object signified by the word, we understand that initially we learn the ***force of the word,*** that is the *meaning,* which lies in the sound of the word, as the latter (the word) is a sign conveying that meaning.

Potency in the mind of the receiver is not actualized by just words; the latter prompts the way to form new concepts provoking the degree of understanding that later gives a word its meaning. Words as symbols must have a concept attached to it, understood in the mind of each speaker or each hearer – consequently, the word acquires a totally subject dependent meaning.

Due to fact that there are so many languages, so many different words used to refer to the same thing, one can demonstrate how subjective and complex the word-meaning relation in process of communication is.

What is the degree of subjectiveness of the whole process of communication, through the use (causing difference in meaning) was demonstrated by three distinctions* proposed by I. L. Austin: **locutionary**, **illocutionary and perlocutionary** acts and Searle's two distinctions: **sentence meaning** and **speaker meaning**.

Austin's distinction underlines the subject dependency of meaning in order to anticipate the degree of complexity to the word-meaning relation showing how subjective the whole process of communication is. One can imagine how difficult the communication would be if it were not certain rules to use a particular language. The first distinction demonstrates that the speech act reveals how a difference in use causes a difference of meaning.

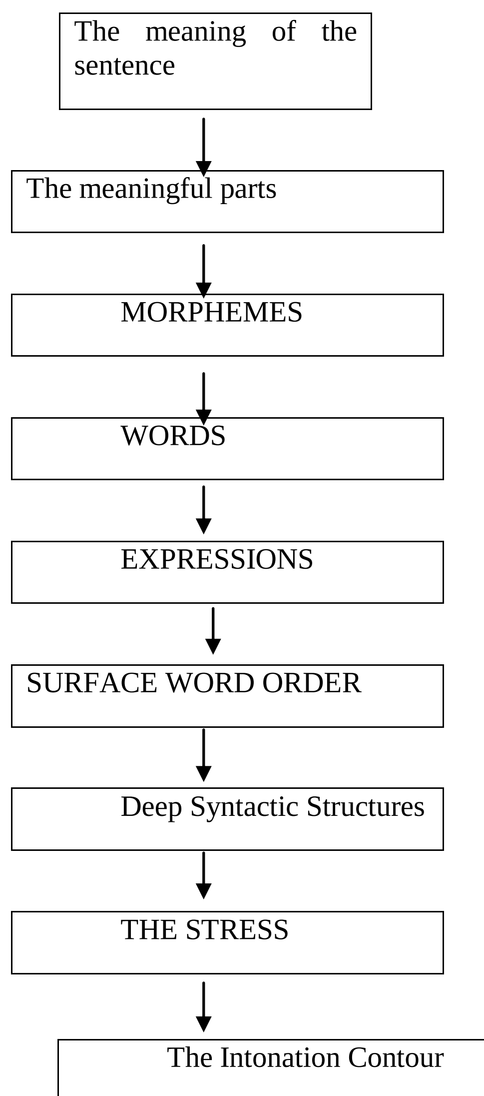
Uttering a certain sentence with a certain sense and reference it may acquire a "meaning" in a traditional sense. In this case Austin says that we performed a locutionary act.

When the speaker is uttering a certain sentence with a certain sense and reference when each word is (detaining a single distinct meaning) he performs a locutionary act which is roughly equivalent to "meaning" in the traditional sense informing (Ex."**Wanted!" – Este în căutare**!), ordering, undertaking etc. Using the words "**to have a gun**", "**trespass(er)", "want(ed)"** separately, neglecting the elements of meaning which are not matters of words and phrases, which in virtue of these additional meaning may be misleading crucial determinants of illocutionary (emphatic Ro. *aforistic, gnomic, peretentios*) force.

Besides the locutionary act (carrying common meaning) and the illocutionary ***** one (carrying certain additional force as warning or ordering) there is the third distinction pointed out by I. L. Austin entailed by perlocutionary act brought about by convincing, deterring, by surprising even misleading the hearer, or persuading (Ex.: "**Forgive our trespasses**…" – "**şi ne iartă nouă greşalele noastre**….").

Meaning is produced only in communicative acts. Meaning only becomes attached to words or sentences through the action of a hearer when he interprets the utterance and simultaneously assigns it a meaning out of his own knowledge and experience. Between two speakers (or speaker and the hearer who subsequently may change their roles) the utterance has a concrete meaning attached to it. The speaker intends to convey the subtilities of meaning so as to complete the communicative act with the hearer. The communicative act grasps the speech act (on the speaker's part) and the receptive act (on the hearer's part) and thinking that words and expressions simply have meaning without communication it would be appreciated as a misleading approach.

It was largely considered true that the meaning of a sentence is entirely determined by the meaning of its meaningful parts. But besides meaningful parts the sentences include more than 1) words, 2) morphemes, and 3) expressions they also include 4) surface word order, 5) deep syntactic structure, 6) the stress and 7) the intonation contour of its utterance. Schematically it looks like this:



While Sears holds that meaning involves far more than just sense and reference sentences have meaning from their use in particular acts. The examples below show the functions of meaning expressed in different texts.

COMMON MEANING VERSUS CONTEXTUAL MEANING. SEE "COMMON"

1. Their latest system is by comment consent, the best computer

Sistema lor recentă, după părerea majorității......

Их недавняя система, по общественному мнению ……

2. Every Saturday John went reading on the village common

………………………………..pe maidanul sătesc

………………………………..на сельский пустырь.

3. I common with most young people he hates getting up in the morning

Ca şi toți tinerii ....

Как и все молодые люди …………………

4. Spain is now a member of the Common Market

…………………… Piața Mondială(Globala)

.... Мирового Рынка

5. Common salt is the main component in our food

Sarea de masă ....

Поваренная соль ……………………

6. When Mary got up she did not have a common sense

…………….. nu era sănătoasă

……………. не была в здравом смысле (= bad health)

7. The most common run of people are passive

Oamenii de rând sunt pasivi

Заурядные люди пассивны

8. In the village everybody has a common of pasturage

La țară fiecare are dreptul la păşunat (păscut)

В деревне каждый имеет право на общественный выгон

9. Heart transplant operation are becoming fairly common place

Transplantarea inimii devine un lucru obişnuit

Трансплантация сердца становится обычным делом

10. There is one common denominator in these different schemes

În schemele acestea diferite există un numitor comun

В этих разных схемах общий знаменатель (it is common meaning)

COMMON MEANING VERSUS CONTEXTUAL MEANING SEE "RECORD"

1. Just for the record, I think we're making a grave mistake

Sunt sigură, că am făcut (că facem) o greşală de neertat (to make known one's disagreement)

2. I recorded the score in a notebook

Am făcut notițe în blocnot (dar nu am conspectat)

Cuvântul „notebook" indică sensul contextual

3. Archaeologists dig up the records of ancient civilization

.... *au descoperit urmele (Ro.)*

……………. обнаружили следы (Ru)

4. To set the record straight, it was my decision to do this

E ştiut, că .... (Ro)

Известно, что ….. (Ru) = "so that the true fact will be known"

5. The thermometer recorded a temperature of 28 degree

Termometrul arată .... (Ro.)

На термометре 28 градусов ……………… (Ru) – "record" is omitted

6. They finish in record time

Au terminat în timp record (Ro)

Они закончили в рекордный срок (Ru) – " record" has the meaning of the adjective

7. My record library is the best among my friends

Colecția mea inclina spre a fi ....; tinde spre a fi (Ro)

Моя коллекция лучшая (Ru)

8. Their conversation was secretly recorded

……………….. a fost secretă (Ro)

………………. был засекречен (Ru) – "record" is closely connected with "secretly"

9. It is a matter of record that no one has ever failed this examination

E clar, că nimeni n-a picat la examen (Ro)

Ясно, что никто не провалил экзамен (Ru) It is a matter of record = as a matter of fact

10. Strictly off the record, the company is in serious trouble

Neoficial .... (Ro)

Неофициально, …… (Ru) "strictly off the record"= "I am speaking unofficially"

11. She is new, but her track record is excellent

.... , *dar succesele ei sunt excelente (Ro*)

……………., но ее успех превосходен (Ru.) track, record = list of successes

12. He made the new record-braking in tennis

.... *un record nou*

.... новый рекорд "record-braking" – "going beyond the former record"

LITERATURE:

1. Boliger, Dwight. Meaning and Form , London, 1977
2. Leech, Geoffray N. Meaning and the English Verb. London, 1974

CZU 316,472.4

Carmen Alexandrache, asist. univ. drd.,

Universitatea „Dunărea De Jos” din Galați,

Departamentul Pregătirea Personalului Didactic. România

PERSPECTIVE DE INTERPRETARE ALE RELAȚIEI DINTRE „NOI” ŞI „CEILALȚI”

Summary:

*The construction of an identity and the examination of its ethno-psychic universe owes substantially to the social interaction, to the relation between interiority and exteriority. This situation, multiple in its manifestation, the need to pertain to the one who's different than the self detaches, binding and not necessarily the opposite, different from what I / we Know or what I / we are. The valorisation of these differences leads towards "alterity", a concept that can be totally understood only through the perspective of the disciplinary junctions)***.** *Therefore, alterity is defined through retrospection to identity. Mainly defined in terms of* something else and someone ***else*** *alterity is more and more frequently invoked in the scientific attempts to recompose and understand some identities.*

În stabilirea oricărui dialog dintre identități etnice diferite, de o hotărâtoare importanță se demonstrează a fi (**auto**) **imaginile**, formate în timp şi transmise cultural. În altă ordine de idei, modul unei identități de a se raporta la sine, dar şi la cel diferit de sine determină natura relațiilor interetnice, restrânse, oarecum forțat, într-o perioadă limitată de timp; în funcție de cum sunt descifrate aceste „raporturi” se consolidează latura funcțională a etno-imaginilor şi se desfăşoară (non) comunicarea intercomunitară. Aceste aspecte conduc la conceptul de **alteritate,** însă numai dacă ea este privită în relație binomică cu **identitatea**. Astfel, dacă intenționăm să urmărim analitic desfăşurarea relațiilor dintre două comunități, punându-se accent pe elementele de specificitate etnică, atunci nu ne vom opri doar asupra observării şi interpretării modului în care o colectivitate priveşte pe cei diferiți de ea, ci, vom subordona constatările noastre ideii de autoidentitate, identificarea elementelor care definesc o comunitate, în raport cu o alta, se întrepătrunde cu intenția de a cunoaşte pe celălalt, dar şi cu aceea de a se cunoaşte pe sine. Această cunoaştere determină anumite atitudini şi provoacă şi controlează dialogul interetnic.

Pornind de la aceste aspecte, demersul nostru porneşte de la realitățile societății româneşti din secolul al XVII-lea, având ca repere de analiză relațiile românilor cu străinii, relații surprinse sau care se lasă greu dezvăluite în cadrul diferitelor texte ale epocii. Pentru că direcția cercetării se referă şi la rolul alterității în interpretarea relației dintre identități diferite, vom avea în atenție întregul agregat al atitudinilor interetnice, subsumând astfel percepțiile etnice şi filtrele care le-au influențat formarea, prejudecățile şi reprezentările stereotipale, gesturile şi cuvintele care trădau anumite comportamente. Astfel, dacă prezența Celuilalt (Străinul de lângă noi sau aflat printre noi, ori îndepărtatul Străin) a trezit în mentalitatea românească stări conflictuale care s-au cantonat în sfera reprezentărilor sociale, fiind exprimate mai ales în creațiile literar-artistice, atunci demersul nostru trebuie să se orienteze atât spre aspectele teoretico-ştiințifice, observative, cât şi spre cele atitudinal-comportamentale, pe care această situație le presupune. În general, Străinul era perceput în sens colectiv, trăsăturile sale devenind reprezentative pentru întreaga să comunitate. Atunci când în scrieri Străinul este menționat la singular, dar nu în sens individualizat, detaliul respectiv acționează ca o categorie care dă specificitate grupului social căruia îi aparține; el a devenit o etichetă care nu mai trebuie probată.

Pentru că forma demersului nostru este aceea a unei mici sinteze, în care ideile vor fi condensate într-un discurs generalizat, în defavoarea particularului, exemplificarea textuală va fi doar episodică. De asemenea, ne asumăm unele riscuri, în sensul conştientizării subiectivismului unghiului de observare şi de interpretare, precum şi a inevitabilității reacțiilor emoționale care însoțesc aceste intenții.

În cazul Țărilor Române, secolul al XVII-lea a fost departe de impresia unui „timp ordonat”, deoarece evenimentele au avut efecte semnificative, profunde în evoluția lumii româneşti[35]. Situația este oarecum

[35] O soluție de compromis a fost formulată de Ştefan Andreescu, care, referindu-se la realitățile româneşti, a propus pentru secolul al XVII-lea denumirea „post feudal”, acesta fiind văzut, de fapt, ca „al doilea secol XVI”

asemănătoare cu realităţile occidentului european, pentru care acest veac, deşi marcat de „crize de tot felul", totuşi el nu a adus schimbări radicale faţă de trecut, deoarece a cunoscut totodată „căutări rapide de compromisuri"[36], care au fost în măsură să-i echilibreze dinamismul[37]. În condiţiile redimensionării politicii imperiale europene, în cadrul nesiguranţei generale antrenate de manifestările ostile ale naturii şi a semenilor, societatea românească a cunoscut în întregime *sentimentul de insecuritate*[38], fapt care a amprentat şi acest veac, devenit „contradictoriu şi controversat"[39]. Alături de ideile şi orientările umaniste europene pătrunse în spaţiul cultural românesc, care s-a desprins, fără revoltă, de sub tutela culturii de factură feudală, se observă o articulare a gândurilor şi trăirilor româneşti cu realităţile sociale, economice şi politico-militare ale timpului. Faptul, îi determină pe istorici şi critici literari să vorbească despre un *umanism românesc*, format în cadrul evoluţiei epocii barocului. Cu toate acestea, societatea românească a rămas dominată de convingeri şi credinţe religioase, precum şi de nevoia de consolidare a valorilor etico-morale cultivate teologal şi literar. Acesta este climatul cultural şi politic în care s-au stabilit contactele interetnice. Prin prisma acestora putem realiza o analiză etnică a lumii româneşti, având ca reper felul în care i-a „privit" pe ceilalţi, dar şi felul în care a fost „privită" de aceştia.

În mentalul colectiv românesc, reprezentarea Celuilalt a fost legată atât de manifestarea credinţelor religioase, cât şi de condiţiile militar-politice în care s-au dezvoltat interrelaţiile, de specificul şi durata contactelor stabilite cu acesta. S-a format astfel clişee şi tipare de percepţie şi înţelegere, care îşi găsesc, de regulă, cea mai bună formă de expresie in textul literar. Vom rămâne astfel tributari perspectivei alterităţii-identităţii în prezentarea etnicităţii unei colectivităţi. Astfel, deşi etnicitatea este legată mai mult de identitate, fiind o componentă ce caracterizează o comunitate, totuşi ea relaţionează, în sens complementar, cu alteritatea. Totuşi, în cazul etnicităţii, *privirea asupra Celuilalt* este orientată mai mult *de nevoia de a-l judeca, prin prisma trăsăturilor lui specifice*.

În general, se atribuie alterităţii relaţia dintre o ***interioritate*** (formată de lumea interioară, proprie, aparţinătoare sinelui, chiar dacă ea încorporează forme atenuate de alteritate, studiate mai ales din prisma filozofiei, psihologiei şi a psihiatriei) şi o ***exterioritate*** (desemnată de lumea din afară, exterioară sinelui). Conţinutul său semnificativ este dat de acest „întreg ansamblu de diferenţe: spaţii şi peisaje diferite, fiinţe diferite, societăţi diferite, asociind astfel geografia imaginară, biologia fantastică şi utopia socială"[40]. Totuşi, ceea ce o face activă, în sensul conştientizării şi acţiunii faptice, este reprezentat de trei factori, întâlniţi şi în studierea realităţilor româneşti.

a. *Nevoia de raportare la celălalt* (ceea ce îi va permite, deopotrivă, activizarea „imaginilor", înţelese ca reprezentări ale realităţii sau imaginate ca aparţinând acesteia). În contextul formării imaginii de sine a unei comunităţi, precum şi a conştientizării propriei identităţi etnice, cealaltă identitate, diferită şi deci greu de înţeles, a devenit un etalon preţios care permite nu doar calibrarea propriei structuri, ci, prin interacţiunea activă, determină decantarea şi valorizarea propriilor valori.

b. *Impresia de a fi un Altul*, deci diferit de Celălalt. Desigur, orice identitate s-a construit în spiritul unicităţii sale, fapt care va marca manifestarea atitudinii faţă de cei din afara comunităţii, şi care trebuie să comporte semnele diferenţei. Asupra acestuia au fost proiectate, în general, „propriilor noastre fantasme şi dorinţe"[41]. De aceea, imaginea Celuilalt poartă mai mult impresia creată, decât efectele unei observări şi judecări obiective.

Cele mai multe referiri la *Altul* pornesc de la o imagine de sine pozitivă. Situaţia o observăm la călătorii străini, care au trecut sau au locuit în spaţiul românesc. Însemnările acestora au fost contaminate de superioritatea culturii proprii, în care credeau, fapt care a afectat interpretarea celor observate în lumea românească, taxându-o de multe ori ca superstiţioasă, imitatoare şi „curioasă". Un sentiment de superioritate am întâlnit şi în textele interne (cronici, traduceri, acte şi documente), însă acesta s-a îndreptat spre zona

---

(Ştefan Andreeascu, *Restitutio Daciae* , vol. II, „Relaţiile politice dintre Ţara Românească, Moldova şi Transilvania în răstimpul 1601-1650", Ed. Albatros, Bucureşti, 1989, p. 7-8)

[36] Robert Mandrou, *La France aux XVII^e et XVIII^e siècles*, Press Universitaires de France, Paris, 1997, p. 126.

[37] François Lebrun, *Le XVII^e siècle*, Armand Colin. Éditeur, Paris, 1967, p. 6.

[38]Pentru dezvoltarea ideii, vezi Toader Nicoară, *Sentimentul de insecuritate în societatea românească la începuturile timpurilor moderne (1600-1830)*, Ed. Accent, 2006, Cluj-Napoca.

[39]Se vorbeşte şi de „o epocă de tranziţie a mentalităţilor", vezi Virgil Cândea, „Intelectualul sud-est european în secolul al XVII-lea", în *Raţiunea dominantă. Contribuţia la istoria umanismului romanesc*, Ed Dacia, Cluj-Napoca,1979, p 225-326

[40] Lucian Boia, *Pentru o istorie a imaginarului*, Bucureşti, 2000, p. 145.

[41]*Ibidem*, p. 32.

religiosului. Desigur, nu lipsesc comparațiile între conduitele conaționali şi cele ale călătorilor străini, miza fiind mai curând responsabilizarea individului pentru propriile fapte, gesturi, gânduri şi cuvinte, decât a contura profilul unei etnii sau a propriei etnii.

c. *Obişnuința cu care Celălalta fost perceput şi prezentat* de Eu / Noi sau chiar de către un Altul. Acest factor subsumează *tendința de a-l include pe Celălalt într-un tipar,* la construirea căruia au contribuit clişee de percepție şi evaluare, imagini mai mult sau mai puțin imaginate, (auto)formate sau preluate. Ca urmare, considerăm că trebuie analizate aceste filtre de observare şi categorizare, care pot influența cunoaşterea ***Celuilalt*** (apropiat sau străin), atitudinea şi comportamentul față de acesta.

d. *Acțiunea de descoperire, generalizare şi "promovare"* a acelor trăsături considerate definitorii pentru grupul respectiv. În această situație rolul prejudecăților şi a stereotipiilor este redimensionat, ceea ce conduce spre un alt concept înrudit identității: etnicitatea. Aceasta, consolidată şi demonstrată în relația cu exteriorul (cu alte grupuri sociale), devine amprenta (autenticitatea) şi substanța (auto)identității. Altfel spus, etnicitatea (definită în principal ca fiind un ansamblu de trăsături atribuite unei etnii) reprezintă atât o *structură* (formată din mai multe caracteristici distincte care, observate şi ordonate de ceilalți într-un anumit fel, ajung să o definească), cât şi un *proces* prin care aceste caracteristici sunt "negociate" şi acceptate la un nivel social mai larg, şi care influențează în continuare cunoaşterea şi relaționarea socială. Etnicitatea, ca mecanism de cunoaştere, operează cu reprezentări mentale şi alte categorii de identificare construite atât de mentalitatea colectivă şi discursurile oficiale, cât şi de experiențele trăite ale eului/comunității.

Pentru lumea românească a secolului al XVII-lea, principalul criteriu de percepere şi evaluare socială este cel etico-religios. Astfel, atitudinea față de religia majorității şi comportamentul față de membrii comunității au constituit reperele esențiale în formarea reprezentărilor sociale. De aceea nu este de mirare că, în scrierile timpului, spre exemplu, prezența "păgânului" pare a se reduce la semnificația necreştină, deoarece el *iese din normă şi din tipar*. Asociată cu "*necredința*", "*fărădelegile*" şi "*duşmănia*" necreştinilor (atribute aparținând turcilor, în principal), imaginea păgânului este mult simplificată, descurajând totodată orice tentativă de relaționare socială. În orice caz, o asemenea etichetare socială a invitat la *prudență,* ori la *neacceptare, izolare* sau la *ostilitate*.

Reprezentările sociale, în contextul considerațiilor de până acum, formează baza relaționării etnice. De aceea, importanța lor a crescut substanțial, fiind deseori asociate cu (auto) imaginile etnice. În general, au fost reținute două operații intelectuale[42] implicate în construirea reprezentărilor sociale.

1. *Comparația* socială (perceperea diferențierii prin *compararea socială).* Adiacent acesteia, pentru realizarea unei comparări adecvate, se impune *generalizarea* şi *simplificarea* diferențelor, formându-se implicit tipare, modele în funcție de care se fixează reprezentările sociale.

2. C*ategorizarea socială* (influențată şi de tiparele mentale şi comportamentale). Deşi se subînțelege, totuşi, la aceste două "operații" adăugăm, distinct, *comunicarea / relaționarea*(verbală, gestuală, atitudinală, artistică). Astfel, a treia operație vizează *comunicarea* impresiilor, convingerilor referitoare la ceilalți percepuți ca fiind diferiți, manifestarea lor prin atitudini, gesturi şi comportamente. Suprapunem acestui sens ideea de *transferabilitate* aimaginilor formate, influențând astfel tradiția, percepția şi înțelegerea celorlalți, chiar autopercepția..

Având conotații pozitive ori negative, stereotipia şi prejudecățile dezvoltă **standardizări** în relațiile interumane şi intercomunitare, afectând formarea "imaginii de sine". Cu cât „informația" cu care se lucrează este mai slabă cantitativ, cu atât procesul standardizării este mai mare, sporind astfel prejudecățile şi imaginile-clişeu, şi simplificând reacțiile interumane. Dacă stereotipiile se referă mai mult la modul în care ne formăm o opinie (față de o identitate diferită), precum şi la transformarea ei în convingere, prejudecățile sunt atitudini care determină un anume comportament față de aceste diferențe. Ele funcționează ca nişte bariere care împiedică sau compromit ori deviază comunicarea între Noi şi Ceilalți. Dincolo de funcția cognitivă, stereotipia are şi rol defensiv, de protejare, fiind totodată un mijloc de simplificare a raporturilor interumane dar şi de întărire a coeziunii sociale. În acest sens, baza prejudecăților este reprezentată de stereotipie.

---

[42]A. Liiceanu , " Alteritate etnică şi imaginar colectiv", în *Barometrul relațiilor etnice 1994-2002. O perspectiva asupra climatului interetnic din România*, Centru de resurse pentru diversitate etnoculturală, Cluj-Napoca, 2005, p. 56

O altă perspectivă privind reconstituirea şi interpretarea relaţiilor interetnice în secolul al XVII-lea românesc a fost reprezentată de viziunea autorilor surselor istorice scrise, contemporane timpului precizat Prin urmare, este vorba despre simpla îndosariere a ideilor despre Celălalt, în forma în care erau ele exprimate în textele scrise de atunci, fără nici un efort depus de cititor pentru explicarea şi înțelegerea lor. Însă, dacă aceste impresii pot contribui la creionarea unui profil etnic, atunci acesta nu înseamnă că este şi cel adevărat, ca urmare a decontextualizării ideilor selectate. Cu toate acestea, este destul de interesant să refaci, într-o structură unitară imaginile despre Sine şi despre Celălalt, după cum au crezut, în acel moment, autorii autohtoni sau cei aparținând altor spații culturale. În vederea realizării unui asemenea demers, sursele la care se apelează sunt următoarele:

a) ***Cronicile româneşti.*** Acestea, de mult timp, nu mai sunt surse de informații pentru istoricii interesați de evenimente, însă ele au rămas importante prin amănuntele de viață pe care le descifrează sau care se lasă intuite, ca şi cum autorii lor le-ar fi decupat dintr-un ansamblu de reprezentări mentale ce aparțin întregii colectivități.

În aceste surse, prezentarea Celuilalt nu a constituit un scop în sine, cronicarii nu au alcătuit portrete, ci ei doar au scris pasaje caracterizante. Indirect, aceste menționări au contribuit la conştientizarea propriei lor identității etnice, precum şi la activizarea conştiinței lor de sine. Însă, lipsa informațiilor despre celălalt a dus la generalizări superficiale, iar contextul politico-economic în care s-au stabilit relațiile au dus la prejudecăți şi stereotipuri, la clişee mentale de percepție şi judecare. Trebuie să recunoaştem eforturile cronicarilor de a fi corecți în aprecierile lor referitoare la alții; nu e bine să laşi o ”imagine”să se păstreze deformată, fiindcă, spune cronicarul[43], ”nu este şagă a scrie ocară vecinică unui neam,,,eu voi da seama de ale mele câte scriu”.

Scrierile cronicarilor nu au acordat atenție deosebită însuşirilor fizice ale membrilor altor comunități. Poate că acestea nu au fost considerate importante sau poate că ”descoperirea” celuilalt s-a făcut superficial. Dacă preluăm constatarea formulată de Dimitrie Cantemir, referitoare la existența mai multor *neamuri* în Moldova, credem că nici nu a contat prea mult înfățişarea lor. La această idee adăugăm desele tulburări ale existenței cotidiene, fapt care a descurajat desigur acordarea atenției asupra acestor detalii.

Cunoaşterea unui grup social este influențată de contextul, momentulşi criteriileîn funcție de care se culeg informațiile, se formează reprezentări şi se judecă membrii săi. Această situație conjuncturală testează dar şi justifică imaginea atribuită Celuilalt, motivând cumva şi relațiile cu acesta.Astfel, despre cazaci, Radu Popescu, îi categorizează ca ”neodihniți”, pentru că ”iar s-au ridicat o seamă de au venit asupra lui Petru Vodă[44].Se pare că ei sunt obişnuiți să surprindă prin atacuri neaşteptate, dacă despre ei se spune că ”niciodată nu-şi țin cuvântul”[45]. Observațiile sunt contextualizate şi par a avea rolul unor etichete etnice: despre turci se zice că ”sunt nestatornici, nu stau la vorbele lor, ci unele zic şi altele fac”[46], turcul este precum ”vremea”, ”blând când este vremea de blândețe, semeț şi ager când este vremea de semeție”[47]. Reținem şi expresia proverbială, preluată de la alții, atribuită polonezilor: ”după pagubă, leahul înțeleptu!”[48]. Cei care atacă, distrug, omoară, jefuiesc fără milă populația civilă, nu pot fi decât păgâni, chiar dacă ei se numesc *creştini*. Duşmani s-au dovedit, în anul 1653, oştenii lui Timuş Hmelnițki, atunci când au jefuit Mănăstirea Dragomirna, comportându-se cu cei aflați acolo ” mult mai rău decât păgânii”[49]**.**

Uneori, invocarea deosebirilor se face cu scopul modelării conştiinței sau al reformării moravurilor, mai ales dacă autorul aparține clerului înalt. Este cazul lui Dosoftei şi apoi al lui Antim Ivireanu, care se raportează la obiceiurile păgânilor pentru a demasca relele apucături ale creştinilor lor, decăderea moral-spirituală a neamului. ”Ce neam înjură ca noi, de lege, de cruce (…) şi de toate tainele sfintei biserici? Cine din păgâni face aceasta sau cine îşi măscăreşte legea ca noi”[50], acuza supărat mitropolitul în secolul al XVIII-lea.

---

[43] Miron Costin, „De neamul moldovenilor, din cețară au ieşit strămoşii lor”, în *Opere*, ed. P.P.Panaitescu, Bucureşti, 1958, p. 243.

[44] Radu Popescu, *Istoria domnilor Țării Româneşti*, ed. C.Grecescu, Ed Academiei Române, Bucureşti, 1963, p. 66-67.

[45] *Cronica anonimă a Moldovei (1661-1729).(Pseudo-Amiras),* ed. D. Simionescu, Academia Română, Bucureşti, 1975, p. 55.

[46] Radu Popescu, *op. cit*., p. 200.

[47] Miron Costin, *Letopisețul țării Moldovei de la Aron vodă încoace,* în *Opere*, p. 58.

[48] Ibidem, p. 64

[49] M. Costin, *Letopisețul*, p.18.

[50] Antim Ivireanu, *Opere*, ed G.Ştrempel, Bucureşti, 1997, p.182.

Bucurându-se, în general, de o alteritate favorabilă, totuşi românii nu scapă de unele observaţii acuzatoare. Spre exemplu, Miron Costin remarcă faptul că ”moldovenii sunt din fire pururi la domnie lacomi[51] (desigur, în comparaţie cu mai marea stabilitate politică din statele europene).

Pentru cronicari, istoria (faptele militar-politice), obiceiurile şi limba unui popor au fost elemente de (auto)identificare socială. Toate aceste sunt de asemenea dovezi ale conştiinţei etnice, dar şi rezultate ale comparaţiilor cu ceilalţi. Detaliile legate de formarea şi evoluţia neamului[52] au constituit la rândul lor aspecte ale (auto)etnicităţii. Religia a fost şi ea un factor de etichetare şi unitate socială. Astfel, menţionând despre o confruntare militară amânată de tătarii, cronicarul a explicat gestul prin faptul că era vineri şi ei ”ţin ziua de vineri” aşa cum este ”la creştini duminica[53].

b) ***Însemnările călătorilor străini***. Prin această expresie au fost desemnate toate persoanele care au trecut sau chiar au locuit un timp în spaţiul românesc, din motive întâmplătoare sau intenţionate, din interes personal sau „de serviciu”, fiind delegaţi să îndeplinească unele îndatoriri militare, politice sau religioase. Astfel, relatările acestora, cuprinse, spre exemplu, în consacratele volume ale *Călătorilor străini prin Ţările Române* (coord, Maria Holban), sunt deosebit de importante, deoarece ele reprezintă, în mare parte, rezultatul contactului direct stabilit de călători cu realităţile româneşti, dar şi pentru că ele semnalau unele aspecte care nu au reţinut atenţia cronicarilor români, fiind, posibil, considerate ştiute sau nesemnficative scopului pentru care au fost scrise textele. Cu toate acestea, scrierile călătorilor străini trebuie preluate şi cu rezerve, ca urmare a viziunii subiective şi fragmentare a autorilor, situaţie cauzată de nivelul lor de percepere, de scopul scrierilor şi timpul când au fost redactate, de înclinaţiile, pregătirea şi preocupările lor religioase, politice, profesionale, de statutul lor social, dar şi de abilitatea de a percepe prefacerile societăţii româneşti. Indiferent de scopul pentru care au fost redactate, printre informaţiile cu caracter oficial cuprinse în relaţii, scrisori, dări de seamă s-au strecurat şi unele neoficiale, culese din ”zisele” altora, din zvonuri sau din impresii de moment, prezentate ca valide, ori chiar atribuite experienţei personale.

În general, am remarcat că observaţiile călătorilor străini s-au îndreptat spre ceea ce părea fabulos, spectacular, insolit şi fermecător; referirile lor la români au fost legate de practicarea unor obiceiuri, taxate ca superstiţioase deseori, de manifestările credinţei lor religioase, de limba vorbită, de faptele istorice şi de condiţiile grele de viaţă, de trăsăturile fizice ale lor, frumoase de altfel, dar şi de frumuseţea şi rodnicia locurilor, de modul în care înţelegeau viaţa şi se pregăteau pentru ea. Nu de puţine ori, răzbate în scrierile lor un ton ironic, uşor zeflemitor, alteori o sinceră părere de rău; cele mai multe remarci au fost însă prezentate simplu, fără implicaţii afective.

c) ***Texte cu caracter juridic***. Printre menţionări contractuale ori hotărâri domneşti şi clericale, printre prevederi testamentare sau de danii, etc., au fost inserate informaţii disparate care trădau percepţii colective, practici, atitudini şi mentalităţi.

d) ***Texte religioase şi cărţi populare***, etc. Aceste scrieri, deşi orientate spre un scop instructiv şi de reformare moral-etică, totuşi ele oferă date importante privind circulaţia ideilor, pătrunderea influenţelor culturale europene, preluarea şi promovarea unor stereotipii etnice.

Dincolo de ineditul pe care îl desprindem din aceste izvoare istorice, considerăm că această perspectivă de abordare, unilaterală, nu trebuie să conducă la concluzii de ordin istoric, decât dacă observaţiile vor fi puse în legătură cu Cealaltă perspectivă, invitând la reflecţii, comparări, clasificări şi argumentări. Altfel, ne limităm să remarcăm farmecul, atractivitatea şi insolitul viziunii despre colectivităţile prezentate sau pe care le-au reprezentat.

O a treia perspectivă pe care o propunem în demersul nostru este legată de aspectul metodologic al cercetării istorice. Astfel, avem ca opţiune trei dimensiuni din care putem interpreta relaţia dintre identităţi diferite.

1. *Analiza regresivă.* Pornind de la detaliile existenţei actuale, de la experienţa şi cunoaşterea de astăzi, vom încerca fie întoarcerea pe firul evoluţiilor lor, observând transformarea aspectelor de la cele ştiute astăzi spre cele de atunci, fie aplicarea cunoştinţelor actuale în contextul evenimentelor de atunci. Indiferent de calea abordată, putem ajunge la o înţelegere superioară nu numai a trecutului, ci şi a prezentului.

2. *Analiza contextuală*. Fără îndoială, orice încercare de reconstituire şi interpretare a relaţiilor interetnice ale unui timp trecut trebuie realizată respectând propriul lor context de formare, mai mult decât modul actual de percepere şi trăire a relaţiilor cu ceilalţi. Înţelegerea acestor relaţii sociale necesită, de fiecare

[51] Miron Costin, *Letopiseţul*, p. 60.
[52] Idem, *De neamul*, p. 241.
[53] Idem, *Letopiseţul*, p. 192

dată, raportări la realitățile timpului în care ele s-au stabilit; în fapt, ele sunt rezultatele manifestării unor aspecte care caracterizează întreaga societate din care s-au desprins. Prin urmare, acestui tip de analiză îi corespunde critica surselor istorice, mult mai în măsură să ajute la identificarea şi utilizarea mesajului unui text, dincolo de impresii şi aparențe, ceea ce metodologii numesc ”trecerea prin text”[54]. Însă, acest tip de analiză nu exclude utilizarea noilor mijloace de cercetare: tehnologia computerizată, comunicațiile electronice şi statistica matematică, toate acestea fiind acum la îndemâna istoricului.

3. *Analiza emoțională.* Alături de aplicarea tehnicilor de lucru în vederea păstrării obiectivității analizei, cercetarea istorică impune şi interiorizarea unui cod de valori necesare manifestării conduitei corecte şi responsabile față de căutare, față de adevăr şi de semeni. Acest fapt antrenează manifestările afective ale cititorului, care ajunge în postura de a-şi exprima sentimentele față de imaginile etnice prezentate în textele analizate. Altfel spus, problema percepțiilor etnice constituie o temă care nu are nici un mijloc pentru împiedicarea participării afective a cercetătorului. De aceea, nu credem că este greşit să accentuăm analiza aspectelor ce țin de domeniul emotivității, cel puțin în sensul acceptării exteriorizării sentimentelor de către cititor, mai ales că ideile subsumate caracterizărilor etnice au fost ele însele formate sub imboldul impresiilor, a trăirilor afective în general. Totuşi acceptarea existenței unui grad variabil de subiectivitate[55] aparținând celui aflat în starea de cercetare ori în lecturarea rezultatelor acesteia, nu trebuie să conducă la resentimente, la umbrirea semnificației faptelor, ori la omiterea detaliilor care pot deplasa interpretările spre concluzii incomode. Oare ce stare sufletească trezeşte la cititorul actual afirmația cronicarului: căderea în ”mâinile păgânilor” era ca o grea pierdere, ca o ”scârbă mare”[56].

Încercând să sistematizăm observațiile expuse în prezentul demers, subliniem convingerea că intenția construirii unei identități, dar în egală măsură şi sondarea universului său etnopsihic datorează substanțial evidențierii şi interpretării interacțiunii sociale. De aceea, reconstituirea relațiilor interetnice, mai ales pentru timpul istoric premodern, nu permite o interpretare cu totul obiectivă. Informațiile insuficiente, relatările subiective şi încărcătura emoțională pe care o degajă, toate acestea dau savoare temei propuse spre analiză, deşi, nu abandonează privirea critică şi nici nu afectează interesul pentru a înțelege suportul care a obturat de multe ori comunicarea interetnică.

Am observat că, în mentalitatea românească**,** Celălalt s-a definit în raport cu Creştinul, deci prin dihotomia rău-bine. Din prisma relatărilor călătorilor străini, Celălalt s-a definit mai mult prin dihotomia civilizat-necivilizat (termeni pe care îi apropiem de conceptul „cultură” şi „bunele maniere”).

În aceeaşi măsură trebuie să remarcăm faptul că multe imagini şi expresii sunt obținute şi prelucrate la nivel superficial, fiind încărcate de trăirile sufleteşti pe care le implică.

Am observat că gesturile, vestimentația şi accesoriile, atitudinile, obiectele manevrate, decorul, formulele lingvistice au intermediat dezvăluirea (auto) percepțiilor, (auto) reprezentărilor şi judecăților cu caracter etnic.

Desigur, aceste forme s-au menținut la nivelul lor primar, în sensul că, ”dialogul cultural” a însemnat, în condițiile acelei epoci, afişarea ”cunoştințelor” despre ceilalți, ”valoroase” pentru că aparțin statelor mari, cu o politică activă, renumită. În aceeaşi măsură, s-a încercat includerea ”propriei culturi” în ”cultura” celorlalți. De altfel, tocmai acest termen a fost în plin proces de conturare, pentru timpul de atunci, vorbindu-se de elemente de civilizație, de preocupări şi rezultate spirituale, de fapte de gândire, trăire şi vorbire, şi care au fost atribuite etniilor.

Bibliografie:

1. Andreescu, Şt, *Restitutio Daciae* , vol. II, „Relațiile politice dintre Țara Românească, Moldova şi Transilvania în răstimpul 1601-1650”, Ed. Albatros, Bucureşti, 1989
2. Benga, D., *Metodologia cercetării ştiințifice în teologia istorică*, Ed. Sofia, Bucureşti, 2005
3. Boia, L., *Pentru o istorie a imaginarului*, Bucureşti, 2000
4. Cândea, V., *Rațiunea dominantă. Contribuția la istoria umanismului romanesc*, Ed Dacia, Cluj-Napoca,1979
5. *Cronica anonimă a Moldovei (1661-1729).(Pseudo-Amiras),* ed. D. Simionescu, Academia Română, Bucureşti, 1975

[54]D. Benga, *Metodologia cercetării ştiințifice în teologia istorică*, Ed. Sofia, Bucureşti, 2005, p. 89

[55] P. Ricoeur, *Istorie şi adevăr*, Bucureşti, 1995

[56]Grigore Ureche, *Letopisețul Țării Moldovei, de când s-au descălecat țara şi de cursul anilor şi de viața domnilor care scrie de la Dragoş Vodă până la Aron Vodă*, în *Cronicari moldoveni*, Bucureşti, 1987, p. 27.

6. Costin, M,, *Opere*, ed. P.P.Panaitescu, Bucureşti, 1958
7. Ivireanu, A., *Opere*, ed G.Ştrempel, Bucureşti, 1997Lebrun, Fr., *Le XVII^{e} siècle*, Armand Colin. Éditeur, Paris, 1967
8. Liiceanu, A., ” Alteritate etnică şi imaginar colectiv”, în *Barometrul relațiilor etnice 1994-2002. O perspectiva asupra climatului interetnic din România*, Centru de resurse pentru diversitate etnoculturală, Cluj-Napoca, 2005
9. Mandrou, R., *La France aux XVII^{e} et XVIII^{e} siècles*, Press Universitaires de France, Paris, 1997
10. Nicoară, T., *Sentimentul de insecuritate în societatea românească la începuturile timpurilor moderne (1600-1830)*, Ed. Accent, 2006, Cluj-Napoca.
11. Popescu, R., *Istoria domnilor Țării Româneşti*, ed. C.Grecescu, Ed Academiei Române, Bucureşti, 1963
12. Ricoeur, P., *Istorie și adevăr*, Bucureşti, 1995
13. Ureche, Gr., „Letopisețul Țării Moldovei, de când s-au descălecat țara şi de cursul anilor şi de viața domnilor care scrie de la Dragoş Vodă până la Aron Vodă*”*, în *Cronicari moldoveni*, Bucureşti, 1987

CZU 372.8:811.135

Galina Mutcoglo, lector universitar

Universitatea de stat din Comrat. Republica Moldova

TEHNICI DE LUCRU CU TEXTUL LA ÎNSUŞIREA LIMBII ROMÂNE

Abstract:

The study of Romanian language offers new opportunities for social integration and self-realization. Text plays an important role in this, so the correct use of receptions of the text gives the ability to quickly learn the language.

Studierea limbii române de către cursanții alolingvi vizează două aspecte importante:

a) Uzual/social;
b) profesional.

Însuşirea unei noi limbi prezintă un nou spectru de realizare a personalității, constituind argumentul forte în cultivarea interesului față de limba română în calitate de:

a) limbă de comunicare (vizează diverse niveluri şi domenii de activitate);
b) limbă-sursă de acumulare informativă cu noi deschideri curriculare şi extracurriculare.

Scopul cursului rezidă în dezvoltarea capacității de recepționare şi asimilare a informației în limba română.

Motivarea cursului este fundamentală - însuşirea limbii române oferă noi posibilități, de inserție socială şi de realizare individuală:

-*în plan didactic*: temele sînt structurate în blocuri şi cuprind informații necesare formării unei ținute lingvistice.

-*în plan social:* cursul asigură o integrare inițială în societate, în general, şi în sfera specialității, în particular.

Luînd în considerare particularitățile aplicative ale tehnicilor de lucru, sînt acceptate următoarele repere:

1. Comunicarea presupune dezvoltarea perceperii auditive.
2. În fața unui mesaj necunoscut şi la prima vedere foarte dificil, este necesară depăşirea blocajului psihologic de nesiguranță în receptarea informativă.
3. Dezvoltarea capacității de a înțelege esențialul textului (ore de limbă română, internet, radio, televizor, ziare).
4. Convingerea auditoriului că informația prezentată este interesantă, demnă de a fi reținută.
5. Cursantul este învățat a reproduce mesajul, folosind terminologia de bază şi păstrînd ideile textului.

Textul literar/nonliterar, în grupele alolingve, se pretează unei explorări funcționale, devenind un factor activ în procesul de formare a competențelor de comunicare ale cursantului şi a educării acestuia în vederea unei potențiale integrări sociale.

Etape de lucru cu textul:

1. Etapă pre-lectură (lucrul cu vocabularul, în baza primei şi ultimei propoziţii, în baza titlului textului etc.) Lucrul cu vocabularul este mai efectiv cînd sînt aduse nişte exemple de sinonime, antonime. Sînt deja cunoscute metodele şi procedeele de introducere în vocabular a lexicului nou. Pentru aceasta se aplică următoarea schemă: cuvînt – îmbinare de cuvinte – enunţ - frază – text. Cuvintele scrise auzite, văzute şi pronunţate se întipăresc în memorie, în proporţie de 70-80 % . Aşadar, la etapa aceasta are loc semantizarea, exersarea, memorarea.

2. Lucrul cu textul:

În grupele alolingve textul prima dată este lecturat de către profesor. Cursanţii îl audiază şi urmăresc vizual. Audierea are drept scop formarea la cursanţi a deprinderii de a înţelege despre ce se relatează şi de a reacţiona adecvat la cele auzite. Pentru fiecare profesor este foarte important ca audientul să înţeleagă despre ce este vorba sau cel puţin să intuiască acest lucru. În timpul audierii la cursanţi se dezvoltă deprinderea de a cunoaşte limba cu multiple nuanţe de pronunţare individuală.

După lectura model se verifică înţelegerea globală a conţinutului textului:

A doua lectură model se face de către profesor/cursant. Se practică citirea selectivă. Dezvoltarea deprinderilor de citire are o deosebită însemnătate, mai ales pentru însuşirea vocabularului şi a gramaticii limbii române. Este bine ştiut că vocabularul şi gramatica se asimileaza mai uşor în context.

Următorul pas este răspunsul la întrebări.

În continuare se face împărţirea textului în fragmente logico-semantice şi intitularea acestora (cu propoziţii din text, cu versuri, maxime, proverbe/zicători, variante proprii). Aşadar, se întocmeşte un plan al textului împreună cu profesorul. În continuare se propune redarea conţinutului unui fragment. Expunerea cursantului poate fi completată de colegi care, eventual, îi pot adresa întrebări. În final, textul este reprodus în întregime de către un singur cursant.

3. Exerciţii post – lectură.

Cursanţilor li se propune să improvizeze dialoguri pe baza textului cu defirite repere, diferite exerciţii creative pornind de la text, modificarea/continuarea subiectului.

Textul Moştenirea

1. Etapa pre-lectură (lucrul cu vocabularul)
Cuv. noi.

Avere – bogăţie

A porunci – a ordona

Mirat – uimit

Cuvintele nu se traduc, sînt aduse sinonime şi sînt mai întîi citite de către profesor, apoi de către cursanţi. Se aplică următoarea schemă: cuvînt – îmbinare de cuvinte – propoziţii.

Averea – averea omenească - Cea mai mare avere omenească este sufletul omului.

Mirat - copilul mirat – Copilul mirat stă în centrul ogrăzii.

A poruncit – El mi-a poruncit să fac lucrul acesta.

2. Lucrul cu textul
a) Textul este lecturat prima dată de către profesor. (Moştenirea)
b) Se verifică înţelegerea globală a conţinutului textului
- Despre cine se povesteşte în textul dat?
c) A doua lectură model se face de către profesor/cursant. Se practică citirea selectivă.
d) Următorul pas este răspunsul la întrebări.
- Ce vor feciorii?
- Ce au făcut păsările – părinţi cînd şi-au văzut puiuşorii în colivie?
- Ce i-au promis feciorii tatălui lor?

- Cum au avut grijă păsările – pui de părinții lui?
- Cînd vor primi feciorii moştenirea bătrînului tată?

e) În continuare se face împărțirea textului în fragmente logico – semantice şi intitularea acestora

- Împărțiți textul în fragmente logico – semantice. Intitulați-le.

- Prima rugăminte a tatălui
- A doua rugăminte a tatălui
- Găsirea păsărilor – pui.
- Hotărîrea luată de tata

- Propuneți un alt titlu pentru textul dat. Argumentați titlul propus.

l) Se propune redarea conținutului unui fragment de către cursanți.

- Povestiți succint fragmentuul preferat.

m) În final textul este reprodus în întregime de către un singur cursant.

3. Exerciții post – lectură

- Reproduceți textul în numele unui fecior.

- Impovizați un dialog între doi feciori.

- Ce vom face, frate?

- Ne ducem să căutăm un cuib.

- Dar unde este cuibul acesta?

- Este chiar în livada noastră.

- Modificați textul: transformați vorbirea directă în vorbire indirectă.

Alcătuiți un alt sfîrşit al textului.

Înconcluzie, pot afirma cu certitudine că includerea textelor contribuie la formarea valorilor culturale ale cursanților alolingvi; crearea unei atmosfere propice la orele de curs, aplicarea tehnicilor adecvate de lucru vor asigura însuşirea eficientă a limbii române. Învățarea înseamnă acumularea de cunoştințe şi capacități. Iar afirmația „*Respectul față de un popor începe de la respectul fața de limbă lui”* este un principiu al interculturalității şi poate constitui un stimul pentru cursanții alolingvi în cunoaşterea culturii şi civilizației româneşti.

Note bibliografice:

1. Ioan Bontaş, Pedagogie, Editura ALL, Bucureşti, 1996.
2. Vistan Goia, Ion Drăgotoiu, Metodica predării limbii şi literaturii române, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995.
3. Baza de curs: Limba şi literatura română în şcoala alolingvă. Program de perfecționare a cadrelor didactice – 2003, cu sprijinul ÎCMN al OSCE.

1. Curriculum la limba şi literatura română, instituțiile de învățamînt preuniversitar cu limba rusă de instruire, Chişinău, 2010.

УДК 364.443-053.2

Эмилья Лапошина
КГПИ им. И.Крянгэ

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКОГО ОБЩЕНИЯ НА ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ОСОБОГО РЕБЕНКА

Summary

All children with developmental disabilitiesare observed deviationsin personality development, not only due to the peculiarities and the influence of the defect, and impaired interpersonal relationships and contacts. Parental in adequacy

in the adoption of a child with developmental problems, lack of emotional and warm relations provoke the development of children discordant forms of interaction with the social world and form amaladaptive characterological personality traits.

В настоящее время имеется немало исследований, в которых анализируются различные аспекты влияния семьи на ребенка. Многие авторы выделяют в качестве ведущего фактора, влияющего на развитие личности ребенка, внутрисемейные отношения, всякое серьезное отклонение которых от нормы означает ущербность, а зачастую и кризис данной семьи, ее воспитательных возможностей. В.Я. Титаренко [6] пишет о том, что внутренние семейные отношения обладают уникальными характеристиками, которые делают семейное воспитание наиболее адекватной формой воспитания. Особую роль они играют в раннем и дошкольном возрасте, так как выступают в форме межличностных отношений, осуществляющихся в процессе непосредственного общения.

Воспитательная значимость семьи особенно возрастает при формировании личности детей с ограниченными возможностями в развитии. От взаимоотношений ребенка с родителями зависит насколько адекватными будут его отношения с социальной средой.

Безусловно, выраженность нарушений, их стойкость, длительность и необратимость влияют на глубину переживаний родителей особых детей. Следует также отметить, что психическая травматизация родителей, вызванная нарушениями в развитии ребенка, оказывается более глубокой в том случае, если они сами психически здоровы и не имеют психофизических отклонений. Родители, сами имеющие сенсорные, двигательные, а тем более интеллектуальные отклонения, часто психологически легче адаптируются к проблемам ребенка. Нарушения его развития практически не травмируют родителей. В этом случае родители идентифицируют дефект ребенка со своим собственным, что в их сознании воспринимается как норма. В центре внимания нашего изучения являются особенности общения со своими детьми родители не имеющий каких-либо отклонений в развитии.

Семья, которая воспитывает особого ребенка, выполняет не только известные традиционные функции, но и специфические, реализуемые по отношению к особому ребенку, которые невозможны без устойчивой двусторонней коммуникации, а именно: абилитационно-реабилитационная, корригирующая компенсирующая.

Реализация данных функций может носить явный и латентный характер, однако невозможно без адекватного сотрудничества и стимулирующего общения родителей со своим особым ребенком. Главной задачей семьи нетипичного ребенка выступает превенция конструирования у такого ребенка стигматизированного образа «Я» как «больного» человека, субъекта с ограниченными возможностями, со строго социально заданным кругом притязаний. Необходимо всячески препятствовать формированию у ребенка представления о себе как о человеке явно ограниченными возможностями. В противном случае существует риск появления у него нежелательных поведенческих реакций, дискомфорта, фрустрации, аномии.

Реализуя эти специфические функции, родители особого ребенка должны динамично изменять в соответствии с меняющимися потребностями ребенка характер общения и сотрудничества со своим ребенком, предметно-развивающую среду и способы взаимодействия ребенка с его сверстниками.

Требования к характеру сотрудничества взрослого и ребенка и к способам общения отражены в ряде требований, которые являются основополагающими при проведении воспитательно-образовательных мероприятий, несоответствие которым в лучшем случае не стимулирует, а в худшем осложняет развитие особого ребенка, так как не соответствует его "особым" потребностям. Перечислим эти требования:

- общение взрослого с ребенком должно быть целенаправленным, стимулирующим и личностно-ориентированным;
- при организации общения необходимо учитывать актуальный уровень познавательного развития ребенка, но при этом обязательно включать задания «на пределе когнитивных возможностей ребенка», находящихся в зоне его ближайшего развития;
- стимулы, используемые взрослым и побуждающие ребенка к действию, должны носить полимодальный характер;
- любые контакты и действия с ребенком следует сопровождать речевыми комментариями взрослого, сопутствующими его собственным действиям, а также пассивным или активным действиям ребенка; при этом необходимо стремиться вступить в визуальный и эмоциональный контакт с ребенком на уровне, соответствующим его восприятию и деятельности;
- вступая в общение с проблемным ребенком, взрослый должен учитывать индивидуальные возможности, способности, знания и умения конкретного ребенка, а также собственные склонности и предпочтения.

В психолого-педагогических исследованиях Л. И. Божович, А. И. Захарова, М. И. Лисиной, В. С. Мухиной и др. подчеркивается, что на протяжении дошкольного возраста (от трех до семи лет) стремительно структурируются отношения ребенка с ближайшим окружением. Одновременно под воздействием социального окружения и отношения значимых близких лиц к ребенку в структуре его личности формируются характерологические черты (А. Я. Варга, А. С. Спиваковская) [5]. Недостаточность познавательных процессов у детей с отклонениями в развитии является причиной своеобразия формирования их эмоционально-волевой, личностной и поведенческой сфер (Ж. И. Шиф и др.). Становление вышеупомянутых сфер у детей происходит на измененной основе, что, несомненно, ведет к качественным отличиям от нормативных эталонов. С другой стороны, недостаточность и неадекватность взаимодействия родителей с детьми в эмоциональном плане усугубляет их дефект, искажает личностное развитие и снижает возможности социально-приспособительных характеристик.

Изучение личностных особенностей детей неоднократно осуществлялось с помощью известных психодиагностических методов: наблюдения, личностных опросников, проективных методик. Результаты исследований (Т. Н. Волковская, 2003; А. И. Захаров, 1976; М. М. Либлинг, 1996; Н. В. Мазурова, 1997; И. И. Мамайчук, 1989; Г. А. Мишина, 1998; Л. И. Солнцева, 1988; В. В. Ткачева, 2005) показывают, что у любого ребенка с отклонениями в развитии имеют место нарушения во взаимодействии с родителями. В качестве критерия оценки детско-родительских отношений используется эмоциональная (позитивная или негативная) апелляция детей к родителям в продуктах деятельности, а также непосредственная оценка отношений с родителями, данная детьми.

Анализ результатов наблюдений, бесед, экспериментальных исследований по изучению детско-родительских отношений позволяет определить тенденции в личностном развитии детей и в их отношениях с родителями [3, 4, 7].

1. Каждый ребенок с отклонениями в развитии демонстрирует высокую потребность в эмоционально-положительных контактах с родителями, их тепле и близости [4, 14-17].

Практически каждый ребенок (до 92% случаев по данным .....) высказывает острую потребность в теплых эмоционально насыщенных отношениях с родителями. У части детей отношения с родителями как доминирующие складываются лишь с каким-то одним родителем (чаще матерью), что свидетельствует, как правило, либо об отсутствии второго родителя в семье, либо о его занятости, невнимательном и холодном отношении к ребенку с отклонениями в развитии.

Вызывают особую настороженность данные о том, что у 15% детей образ отца в ответах вообще отсутствует. Некоторыми детьми образы отца и матери вообще не дифференцируются, а родители воспринимаются ими как нечто абстрактное, о чем свидетельствуют данные описанныеЛевченко И. Ю., Ткачевой В. В [4, 51-60]. Дети не идентифицируются по половому признаку с кем-либо из родителей (мальчики с папами, а девочки с мамами).

2. Недостаточность и неадекватность родительско-детского общения проявляется в замещении родителей другими субъектами. Результаты анализа выполнения детьми экспериментальных заданий (методики «Два дома», «Лесенка для детей» и др.) показывают, что в качестве самых близких им людей могут доминировать не родители, а другие лица или предметы: братья, сестры, учителя, близкие родственники, домашние животные и игрушки. Это доказывает низкую значимость родителей в межличностных контактах детей.

Обучение ребенка вдали от дома не позволяет сформировать необходимую глубину привязанности детей к близким лицам. Однако потребность в проявлении человеческого тепла и любви у детей не исчезает. Возникает феномен «переориентации» аффилиативных чувств к тем лицам, которые находятся в этот момент рядом с ребенком. Ими оказываются педагоги детского учреждения. Одновременно, отсутствие ребенка дома не вызывает у родителей переживаний. Они воспринимают этот факт как естественную необходимость, в то же время потребность в эмоционально-насыщенных отношениях с детьми постепенно утрачивается. Отсутствие родительского тепла изменяет личностную сферу ребенка, формируя вместо позитивно устойчивых черт характера, необходимых для успешной адаптации в социуме, неадекватные личностные характеристики.

3. Взаимодействие детей с социальной средой приобретает неадекватные формы, возникают коммуникативные проблемы и барьеры. Отношения с людьми окрашиваются в сознании ребенка в неблагополучные тона, для них характерны отгороженность, тревожность, агрессия. Ценную информацию об особенностях сферы общения детей со значимыми близкими дают рисуночные тесты и методики «Два дома», «Лесенка». В рисунках четко проявляется отсутствие контакта и *отгороженность* детей от близких взрослых.

4. Неадекватное отношение родителей (других лиц) к детям отражается в их продуктивной деятельности. Агрессивность и авторитарность родителей в отношениях с детьми находит свое отражение в рисунках детей, их играх.

Результаты, полученные с помощью методик «Лесенка для детей» и «Два дома» и рисуночных тестов, показывают, что значимость родителей в сознании ребенка уменьшается, если их отношение к нему приобретает неадекватные формы [4, 58-60]. Дети избирают в качестве объектов общения любых лиц, кроме родителей. Неосознанно ранжируя качество отношения к себе разных людей, в том числе и родителей, дети могут оставлять их в иерархии межличностных контактов на последнем месте (от 23% до 65%).

Оценивая влияние детско-родительского общения на личностное развитие ребенка с отклонениями в развитии, следует отметить, что два фактора, определяющие личностное развитие особого ребенка, оказываются дифицитарными:

- биологическая составляющая (конституциональные особенности ребенка, преломляясь через дефект, усиливаются, заостряются);
- социальная составляющая (воспитание детей осуществляется травмированными родителями, которые часто имеют низкий уровень психолого-педагогических знаний).

У всех детей с отклонениями в развитии наблюдаются девиации в личностном развитии, обусловленные не только конституциональными особенностями и воздействием дефекта, но и нарушениями межличностного взаимодействия и контактов. Родительская неадекватность в принятии ребенка с проблемами в развитии, недостаточность в эмоционально-теплых отношениях провоцируют развитие у детей негармоничных форм взаимодействия с социальным миром и формируют дезадаптивные характерологические черты личности. Базовая составляющая структуры личности преломляется через первичный дефект.

С другой стороны, социальная ситуация, в которую оказывается включен ребенок и в которой осуществляется коррекционно-воспитательный процесс, не соответствует цели воспитания гармоничной личности ребенка. Это происходит в силу того, что у самого родителя, осуществляющего взаимодействие с ребенком, в сложившихся обстоятельствах под влиянием психотравмирующей ситуации обостряются личностные черты (возникают акцентуации).

Одновременно родители, как правило, не имеют достаточных знаний об особенностях воспитания ребенка с отклонениями в развитии и не всегда демонстрируют стремление к их обретению. Многие из родителей ориентируются в этом вопросе на традиции семьи и исключают возможность получения педагогических знаний через специалистов. Перечисленные причины, несомненно, негативно влияют на ребенка и искажают его личностное развитие.

Недостаточность детско-родительских отношений приобретает эмоционально-неблагоприятные оттенки: отвержение, изолированность, агрессия, страх. Лишь у части детей формируются гармоничные и адекватные отношения с близкими лицами [3].

Все это в совокупности обусловливает острую необходимость оказания детям психологической помощи, включающей не только коррекцию личностных нарушений, но и оптимизацию внутрисемейных отношений.

Специалист должен иметь представление о роли позитивных и негативных супружеских взаимоотношений в формировании личности ребенка, о причинах возникновения и возможностях профилактики супружеских конфликтов, должен владеть методами диагностики межличностных коммуникативных практик между родителями и детьми в семье с целью осуществления дифференцированного подхода к различным семьям, оказания действенной и своевременной помощи родителям.

Литература:

1. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. — М., 1987.
2. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. — М., 1992.
3. Калинина Р.Р. Становление нравственности в дошкольном возрасте и социальное окружение: Дис... .канд. психол. наук. — СПб., 1999.
4. Левченко И.Ю., Ткачева В.В.Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: Метод. пособие.- М: Просвящение, 2008.
5. Спиваковская А.С. Обоснование психологической коррекции неадекватной родительской позиции // Семья и формирование личности. — М., 1981.
6. Титаренко В.Я. Семья и формирование личности. — М., 1987.
7. Winnicott D.W. The child, the family, and the outside world. — London, 1991

CZU 821.135 Busuioc, 09

Alexandru Burlacu, doctor habilitat, profesor

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”. Republica Moldova

AURELIU BUSUIOC ÎNTRE POLIECRAN ŞI METAROMAN

Summury:

A novel is made memorable by the force of truth, its technique and its ontology. The technique is more complex, the novel ontology is more varied, nuanced and profound and artistic truth more fully. Falsehoods not interested.Not accidentally, after 90 now, very few writers Moldovans have jeopardized the honor, complete work shift in the sphere of literature, but those who have risked failed miserably. And do not refer only to John Druta. In the second half of last century, you were surprised to find three to four novels more or less remarkable, and three to four novels (and those with much truth) are not literature.

Un roman se face memorabil prin forţa adevărului, prin tehnica şi ontologia sa. Cu cât tehnica e mai complexă, cu atât ontologia romanului e mai variată, mai nuanţată şi profundă, iar adevărul artistic mai deplin. Neadevărurile nu mai interesează. Nu întâmplător, după ’90 încoace, foarte puţini prozatori basarabeni şi-au pus în primejdie onoarea, transliterându-şi opera completă, dar cei care au riscat au eşuat lamentabil. Şi nu ne referim numai la Ion Druţă. În a doua jumătate a secolului trecut, te-ai mira să găseşti trei-patru romane mai mult sau mai puţin remarcabile, iar trei-patru romane (şi acestea cu multe semiadevăruri) nu fac o literatură.

Exista o părere falsă cum că Aureliu Busuioc, ca şi majoritatea prozatorilor basarabeni, rămâne autorul unui singur roman, cu o largă receptare în epocă, „Singur în faţa dragostei”(1966). Celelalte – „Unchiul din Paris”(1973) şi „Local –ploi de scurtă durată”(1986) – ne întăreau în această idee. Recunosc, într-o inerţie a prejudecăţilor, m-am apropiat cu sentimente amorţite de „Pactizând cu diavolul”(2000), „Lătrând la lună”(1997) sau chiar de „Spune-mi Gioni”(2002). Revelatorii şi neaşteptat de proaspete s-au dovedit a fi „povestirile vânătoreşti”, „D’ale vânătorii” (2005).

Nu putem nega stilul elegant, comicul de situaţie şi de limbaj, în genere limbajul elevat şi variat, în regim ludic, al lui Busuioc, care fac tot deliciul prozelor şi romanelor sale. Dar toate acestea pentru un roman nu sunt destule. Chiar şi în pofida unor adevăruri sociale, un aer de lejeritate şi superficialitate persistă în textele sale, până şi în transfigurarea realităţilor crâncene. „Spune-mi Gioni”, spre exemplu, deraiază, în partea a doua, într-o melodramă, iar prin destinul securistului, un protagonist de roman politic, se încearcă, de fapt, o soluţie, de bine-de rău, rezonabilă pentru o societate totalitară. O eroare de concepţie asupra anilor ’60-’80 sau reflexele unei slăbiciuni, să zicem, pentru a doua tinereţe a venerabilului scriitor? Oricum am încerca să explicăm dilatările şi comprimările temporale, totuşi finalul romanului e slab, chiar dacă se mizează pe autenticitatea individului.

Ceea ce lipseşte, fundamental, romanelor din Basarabia, cu foarte mici excepţii, e **construcţia**, iar romanul fără construcţie nu poate exista. În cazul unor aparenţe, cum e cel cu „Singur în faţa dragostei”, esenţa e foarte nesemnificativă. Căci, în ultimă instanţă, ce face Radu Negrescu? Aşteaptă marele semnal! Să plece… Unde credeţi?... La academie! **Tehnica jurnalului** (utilizată în subiectul linear al romanului) salva în bună parte aparenţele unei construcţii. Construcţia liniară (cu paralelisme şi antiteze pe mai multe planuri, cu jocul timpului artistic) stă la baza recentului roman „Hronicul Găinarilor”, publicat mai întâi la „Viaţa Basarabiei” (nr. 3-4, 2006 - nr.1, 2007), aminteşte prin forţa adevărului, de romanul-enciclopedie „Basarabia” de Paul Goma, apărut şi acesta la aceeaşi revistă. Mai apoi, inedită e şi structura lui neordinară, cu o încărcătura de mesaj exprimată în stiluri diferenţiate, realizând, într-un fel, **relatări simultane**, pe potriva timpurilor noastre.

Într-un capitol de **metaroman**, autorul îşi dă cu părerea asupra tehnicii sale narative (cum o făcea altă dată Camil Petrescu în pledoariile sale pentru autenticitate), invocând mijloacele televiziunii: **poliecranul** cu o naraţiune bogată în relaţii dialogice: „Ştiu şi cei mai informaţi cititori ai mei că, dintre toate artele, cea mai importantă este cinematografia. Prin extrapolare, putem acorda acelaşi statut şi televiziunii… Genială invenţie televiziunea!... În Statele Unite ale Americii, de exemplu, „Happy-end-ul” (altă invenţie epocală!), adăugat tuturor emisiunilor televizate, păstrează mereu în conştiinţa cetăţenilor idealul „visului american”. Televiziunea din Rusia sovietică, prin rescrierea inversă a Istoriei (încă o găselnţiă epocală!), a reuşit să-şi convingă poporul că trăieşte deja în viitorul luminos, oferindu-i gratis mese copioase pe micile ecrane şi votcă berechet în magazine… ”. **Construcţiile hibride**, **cuvintele bivoce**, atât de frecvente în discursul narativ, sporesc încărcătura relatării dialogice. Cuvântul autorului se umple de rezonanţe dintre cele mai neaşteptate dinamizate

de context. Persiflând o foarte răspândită mentalitate despre rostul cărţii în viaţa noastră, despre raportul dintre literatură şi televiziune, scriitorul insistă ironic: „Dar cel mai mare câştig de care se bucură lumea întreagă este fărădecât timpul liber. Unde pui luna pierdută asupra lui „Don Quijote" la citit în comparaţie cu acelaşi hidalgo prezentat pe peliculă în decurs de numai două ore? Şi unde-l pui pe acelaşi cavaler rătăcitor care pe micul ecran poate birui în lupta cu morile de vânt în funcţie de conjunctura politică, lucru imposibil în carte fără a o redacta? Vă puteţi imagina citind despre o Annă Karenină care nu se aruncă sub roţile trenului? Televiziunea o poate obliga să-şi administreze o supradoză de cocaină sau o poate trimite la un azil de ţicniţi! Ca în zilele noastre!". Cochetând cu cititorul postmodernist, autorul precizează: „Răbdătorul meu cititor se poate întreba, şi pe drept cuvânt: ce are sula cu prefectura? De unde şi până unde şi de ce într-un hronic, un letopiseţ, care desigur nu se va tipări în mii de exemplare şi care oglindeşte vremuri şi moravuri de până la apariţia televizorului – aceste speculaţii privitor la mijloacele electronice de informaţie?

Răspunsul e cât se poate de simplu: în scris – un eveniment mai aparte, să zicem, două încăierări care se petrec concomitent, dar în locuri diferite, nu le poţi prezenta simultan. Vrei, nu vrei, descrii mai întâi o încăierare, abia apoi pe a doua. Şi efectul stereoscopic de ansamblu dispare… La fel – descrierea culorilor. Mare brânză, veţi zice. Dar într-adevăr e mare. Fiecare individ are galbenul lui, roşul lui şi albastrul lui. Cel puţin ca nuanţe.

Şi aici mi-am amintit, adică m-am gândit la unul din mijloacele folosite în asemenea cazuri de televiziune: poliecranul (nu sunt sigur că se numeşte aşa, dar cred că mă înţelegeţi) – un ecran împărţit în două sau în patru, îi în fiece jumătate sau sfert de ecran simultan şi paralel tot tabloul, deşi componentele lui se află la kilometri depărtare una de alta.

Pe hârtie nu poţi scrie aşa ceva, de aceea voi ruga cititorul ca tot ce va urma să fie citit cu gândul la poliecran – ceva consum de fantezie în plus, dar un ajutor imens acordat modestului dumneavoastră autor…".

Aici am putea împrumuta procedeele autorului, care e obsedat de detalii, şi să amintim cititorului că în explorarea **autenticităţii** (în romanul basarabean s-au „ars etapele") s-a sărit de la tehnica jurnalului (şi de la tehnica dublei perspective la Mircea Eliade) peste tehnica playr-ului (la Augustin Buzura, sau la Vladimir Beşleagă într-un roman în manuscris) direct la ultimul strigăt al modei în televiziune. Viaţa e concepută nu numai în evoluţie, dar şi ca o manifestare concomitentă a conţinuturilor ei pentru care această tehnică e cât se poate de potrivită. Hronicul e remarcabil prin utilizarea ingenioasă a figurilor narative ca în romanele cele mai moderne şi postmoderne. Neobişnuite pentru romanul basarabean sunt relaţiile dintre narator şi naratar.

În această operă de defăimare autorul-narator apelează foarte frecvent la naratar, pe care îl „nemiluieşte" cu adresări dintre cele mai adulatoare, ca la un moment dat cititorul să se simtă cu adevărat important, păcat că nu i s-a acordat şi lui cuvântul ca să ştim ce crede şi el despre autorul-narator. Şi totuşi, cum să nu ţi se înmoaie inima când autorul te măguleşte cu…, haideţi să le trecem în registru, aceste adresări, să zicem, din cartea întâi: „atoateştiutorul meu cititor", „răbdătorul, dar şi curiosul cititor", „cititorul acestor amatoriceşti rânduri", „iubite cititorule", „nepreţuitul meu cititor"„onorabilii cititori", „foarte instruitul meu cititor", „fidelul meu cititor", „eminentul meu cititor"; din cartea a doua pe lângă frecventul „răbdătorul meu cititor" mai reţinem: „perspicacele meu cititor", „ştiu şi cei mai slab informaţi cititori", „bietul cititor", „bunul şi condescendentul meu cititor", „nepreţuitul meu cititor", de parcă cititorul ar fi un cretin şi nu înţelege că autorul recurge la această convenţie (a **naratarului**) ca să facă mai lejer joncţiunea dintre evenimente, şi în cartea a treia şi ultima (deci de sinteză, ce urmează firesc după teză şi antiteză): „venerabilii cititori" (şi aici facem o paranteză, pentru că o altă funcţie a naratarului consistă în evidenţierea unui eveniment, un subterfugiu narativ, cusut cu aţă albă; cine nu înţelege că e vorba de o banală atenţionare: „atentului, aş spune chiar vigilentului meu cititor nu i-a scăpat, desigur, sintagma „frumoasa dimineaţă a zilei de…", de parcă i s-ar adresa în continuare unui confrate octogenar (accidental şi el Panteleevici) care mai încurcă lucrurile: „Nu dimineaţa zilei de douăzeci şi opt iunie una mie nouă sute patruzeci a fost una însorită. Din punct de vedere meteorologic. Din punct de vedere istoric, data, nu ziua era neagră…") şi în continuare tot aşa: „dragule cititor" încheind cu, până la urmă, cu fariseica intenţie, cum aflăm de la un alt autor-narator următoarele: „Iar cronicarul era pe punctul să mulţumească mult răbdătorilor săi cititori şi să lanseze în zbor liber manuscrisul „copt în sertar" …".

Şi aici ne dăm seama de-a binelea că lucrurile nu sunt atât de limpezi nici cu naratorul, sau naratorii. Câţi sunt ei?

În epilogul romanului, înainte de **post scriptum**, ni se aruncă în ochi fragmentul: „Dacă e să facem abstracţie de faptul că în urma lui rămânea un vlăstar, un copil de trei ani, dar care nu mai locuia în Găinari, aici se termină Hronicul Găinarilor şi al dinastiei Avădanilor, Avadonovilor, sau Avodanovilor.

Iar cronicarul (sic!) era pe punctul să mulţumească mult răbdătorilor săi cititori şi să lanseze în zbor liber manuscrisul „copt în sertar” până în anul de graţie 1970 (?), când o întâmplare bizară l-a făcut să revină cu un epilog…”. Cu siguranță, Busuioc apelează la un procedeu încercat pentru a aprofunda autenticitatea romanului, mai bine zis, a hronicului, ivit lumii de către grămăticul Aureliu Busuioc.

Relatările despre „evenimentele” hronicului, reflexele „teoretice”, parada de erudiție, digresiunile şi nenumăratele paranteze din romanul despre roman aparţin scriitorului-narator. Deşi între aceştia nu există vreo diferență de limbaj, cum ne-am fi aşteptat, ei se completează de minune. Tehnica poliecranului presupune un stil al relatărilor, dictat de specificul genului, cu pledoariile sale pentru obiectivitatea maximă.

Reflectând despre autenticitatea hronicului, autorul-narator ne îndeamnă să citim cu încredere hronicul, el „e rodul iubirii faţă de adevărul istoric, atât de preţuit de conducătorii lumii noastre de azi!”. Ironiile şi parodiile, pretinsele pastişări şi descrierile de „vieţi paralele” şi alte forme dialogice atât în hronic, cât şi în metaroman, alternează cu comentarii asupra specificului artei sale, având grijă de strategii şi tehnici narative, atenționându-ne mereu la detalii ca un chițibuşar. Iată un exemplu: „Aici se termină descrierea paralelă, în culori, a două evenimente petrecute simultan, dar în locuri felurite. Rămân dator cititorului care a depus un anumit efort de fantezie ca să-şi imagineze poliecranul, fără de care, posibil, n-ar i avut în faţa ochilor întreg tabloul tragicilor evenimente desfăşurate pe parcursul a vreo două săptămâni, precum sunt recunoscător şi televiziunii, de la care am împrumutat şi adaptat la scris metoda ecranelor paralele…”.

Tehnica poliecranului este foarte potrivită unui tip de **roman total**, interesat de autenticitate, care cuprinde elemente de roman istoric, social, politic, publicistic, roman despre roman, roman-enciclopedie etc. Ea favorizează abordarea simultană, caleidoscopică a evenimentelor, contribuind esenţial la democratizarea genului. De aici şi lejeritatea cu care se trece da la un subiect la altul, de la o modalitate de relatare la alta, de la un stil artistic la unul publicistic, de la un stil ştiinţific la unul pseudoştiinţific etc.

La baza construcţiei întregului roman stă, de fapt, tehnica poliecranului. Romanul se constituie din „hronic” şi „romanul despre roman”, conceput foarte inventiv, într-un regim al simultaneităţii relatării (divagaţiile din metaroman sunt, uneori, eseuri despre natura artei, a fenomenelor sociale şi politice în cele mai neaşteptate aspecte, despre mituri şi legende, şi alte subiecte, alteori, replici acide la manualele alternative de istorie). Pentru a înțelege mai bine specificul acestui tip de scriitură, reproducem în întregime un capitol de metaroman: „Ar fi ciudat să nu se fi mirat venerabilii mei cititori de amănunţimea cu care am relatat în hronicul de faţă unele momente ce mi s-au părut cruciale. Dacă cititorul găseşte că e necesar, aş putea să-mi cer scuze, dar l-aş ruga mai întâi să-mi asculte argumentele.

Există, cel puţin trebuie să existe, o responsabilitate fermă a cronicarului faţă de cititor, şi mai ales – faţă de Istorie. Orice abatere de la acest principiu poate duce la urmări imprevizibile, uneori chiar fatale. Cronicarul nu poate, nu are dreptul să omită în scrisurile sale detaliul! Un singur detaliu omis, şi…

Dar mai bine voi exemplifica:

Ilustrul şi bătrânul meu coleg Miron Costin a scris că „nasc şi la Moldova oameni”, dar a omis să scrie ce fel de oameni şi la ce Moldovă! Şi iată, trei sute şi cincizeci de ani mai târziu un grup de indivizi din Republica Moldova, autointitulaţi „comunişti”, îmbată poporul cu apă rece şi îl face să creadă că pe ei i-a avut în vedere moşul-cronicarul, punând astfel mâna pe putere!

Urmările acestei – hai să-i spunem civilizat – neglijenţe se cunosc. Şi mai ales se simt…

Nu există scăpări în hronicul care să nu fie speculate, ca în cazul nostru, chiar peste secole, de tot felul de ipochimeni ce pot întoarce mersul firesc al Istoriei!

Iată de ce, uneori chiar riscând să fiu numit chiţibuşar, voi continua să pedalez pe amănunt…”.

În prim-planul romanului se află o întreagă galerie de Avadanovi (la vedere), reconstituindu-se artistic arborele genealogic al unor găinari, iar în alt plan, în stratul profund al acestei descoperiri, intuim geneza mizeriei noastre. Hronicul lui Busuioc este expresia unui enciclopedism al spiritului de lumpen din Basarabia ultimelor două secole, dar şi o replică acidă, distrugătoare dată nu numai galimatiilor oficioase, falsificatorilor de tot soiul (care azi se plodesc ca răzătoarele lui Albert Camus). A afirma că hronicul este o operă de mare forţă de generalizare şi sugestie înseamnă să nu spui mare lucru. Nu am mai întâlnit altundeva în spaţiul basarabean o viaţă socială mai intensă, mai ticăloasă, josnică şi abjectă, mai nenorocită şi mai dezabuzată, mai animalică şi mai brutală decât în paginile **documentare** şi **naturaliste** ale acestui hronic.

Materia romanului e structurată în trei părți (cărți) şi se întinde pe o perioadă de aproape două sute de ani, având în centru momentele cruciale din istoria Basarabiei ilustrate prin destinul satului Găinari despre care din start ni se relatează următoarele: „La treisprezece ani împliniți ai secolului XIX, satul Găinari, comuna Roşcoveț, de fapt, cătunul cu acest nume, o aşezare anapoda cu vreo cinci-şase bordeie, dintre care numai două mai puțin bicisnice, nu avea rădăcini, ca să poată fi căutate, şi, mai cu seamă, descoperite prin cronici îngălbenite de vreme. Mai mult: răsărise pe vremea războaielor şi împăcărilor dintre ruşi şi turci dintr-o sămânță aruncată întâmplător într-o văiugă strivită între două dealuri întinse, populate de dropii şi potârnichi şi acoperite doar de netrebnica şi trufaşa colilie”.

Nimănui nu i-a trecut prin cap că se pot face cronici nu numai despre vlădici, dar şi despre opinci, şi cu atât mai mult, despre găinari şi hoțomani: „Sămânța avea nume omenesc, îşi zicea Pantelei Avădanei, pe atunci încă locuitor al Roşcoveților, şi fusese aruncată întâmplător, pentru că abia la cinci ani de la fuga nevesti-şi Rada cu un țigan din geambaşi, când începuseră să dispară misterios şi periodic orătăniile din bătăturile gospodarilor, nişte copleji descoperiră în dosul casei lui o groapă comună bine mascată, plină de penele, de clonțurile şi scurmuşele boghetelor şi moțatelor pierdute în atâta amar de ani”.

Scena din debutul romanului cu demascarea şi executarea făptaşului hoțoman (de altfel, plăsmuită în tehnica contrapunctului cu scena din finalul romanului, ce e foarte important pentru înțelegerea lui) este de o rară expresivitate în transfigurarea colectivității unei comune cu mentalitatea şi legile justițiare ale societății româneşti de la începutul secolului al XIX-lea.

Verdictul strigat în unanimitate de mulțimea adunată în jalnica bătătură a hoțului de găini fu „să-l spânzurăm!”. Iată câteva detalii din această scenă foarte caracteristică pentru spiritul de observație al autorului-narator: „Panteleu, care stătea nici viu, nici mort, rezemat de prispa înaltă, privind tâmp la gloata în care se putea observa şi un număr impresionant de tovarăşi de pahar, acum însă şi ei strigători ai sentinței, făcu în sfârşit o mişcare ce ar fi putut fi luată la fel de bine ca o încercare de a cădea în genunchi, precum şi o tentativă de fugă.

Cei doi justițiari îl prinseră imediat din ambele părți:

- Şezi binişor! îl îndemnară ei. Ori ți-i poftă să te facă lumea fărâme?

Mulțimea însă nu se putea ogoi:

- La ştreang cu găinarul!

Panteleu reuşi, în cele din urmă, să cadă în genunchi:

- Oameni buni, şopti el cu gura uscată de spaima morții. Fraților… Mă rog…

Dar vorba i se pierdu pe loc în urletele gospodinelor care veniseră înarmate cu făcălețe, cu tigăi şi alte arme potrivite puterilor părții femeieşti:

- La ştreang, ştreangul! Necuratul ți-i frate!

Unul dintre justițiari, care se dovedise a fi şi mâna dreaptă a vornicului satului, ridică brațele, şi mulțimea, cam temătoare de putere, tăcu.

- Eu unul aşa cred: pentru faptele lui, şi spânzurătoarea-i puțină…
- Aşa-i, aşa-i, încuviințară păgubiții.
- Să-l închidem în casă şi să-i dăm foc! Strigă cât o țineau baierele o zdrahoancă, agitând în aer un țăpoi de care atârna neştiut de ce un scutec de tort.
- Bine-i şi cum zice muierea, numai că…

Ajutorul vornicului făcu o pauză lungă. Mulțimea îl aşteptă în tăcere să-şi mântuie gândul.

Numai că iaca buba: turcii taie mâna pentru furtişag, aşa-i scrisă legea lor. Legea noastră spune că pentru hoție să se dea vergi şi să se poarte lotrul cu dărăbănica prin fața lumii ca să-şi strige singur vina. Şi numai pentru moarte – moarte să se deie! Bine, îl spânzurăm ori îl ardem. Şi ajunge vorba la isprăvnicie… Câte capete au să cadă pentru că am pedepsit fără voia puterii un pârlit de găinar?”.

Scena continuă cu alegerea pedepsei ca până la urmă un bătrân ce se bucură de stima consătenilor să decidă soarta găinarului: să-i tragă o bătaie bună, să-l ungă cu dohot şi să-i facă vânt din sat, să uite drumul înapoi în vecii vecilor! „Peste câteva clipe în mijlocul curții apăru o capră de tâmplărie. Vreo patru săteni mai voinici îl umflară pe găinarul care se zbătea de mama focului, strigând vorbe de iertare, şi-l legară de capră cu fața în jos. Îi smulseră ițarii, dezgolindu-i şalele şi bucile, şi neştiut de unde alături de masa de lemn apăru pe loc

o grămadă de nuieluşe de lozie, cât să împleteşti vreo cinci panere… Urletele lui Panteleu păreau a fi covițăitul de moarte al unui godac înjunghiat. Câteva muieri mai inimoase ieşiră din curte crucindu-se. Dar bărbații se înghesuiau la rând, lovind şi strigând suduieli dintre cele mai alese. S-ar fi părut că e o întrecere de flăcăi la dat cu îmblăciul în snopii de secară.

Curând Panteleu încetă să mai țipe şi când veni rândul bătrânului, acesta frânse în mâini nuiaua…

- Întoarceți-l cu fața în sus, zise bătrânul.
Flăcăii îl întoarseră.

- Ia uitați-vă, oameni buni, ce melestiu are! strigă uluită o muiere ce se afla mai aproape de eşafodul improvizat.
Bărbatul de alături, se vede că omul femeii, o apucă de cot:

- Mergi tot amu acasă, cățeaua naibii! Moare un om, dar ea tot la pulă se gândeşte!...". Este preistoria apariției satului Găinari, ajuns în final un sat-muzeu („Mare pleaşcă, citim în metaroman, istoria unui sat, de fapt – cătun, ajuns în două sute de ani până la numărul cinci-şase cu gospodăriile!"). Autorul, modest din fire, printr-o prolepsă avertizează cititorul „va putea citi pentru prima oară o relatare veridică, aproape un reportaj despre felul şi împrejurările în care a luat naştere o veche aşezare umană. E vorba de ceva unic în literatura istorică mondială!". Scenele picante cu detalieri minuțioase au totdeauna nenumărate subtexte, comunicând intens între ele, antrenând în dialog şi „textul lumii": „Într-adevăr, ce ştim noi despre, să zicem, oraşul nostru?Data când a fost pomenit pentru prima oară în letopisețe. Şi atât. Mai departe – se inventează o legendă privitor la denumire (în cazul nostru, un peceneg sau alt ungurean care îşi împrejmuieşte o chişlă nouă!), se scad două-trei sute de ani din cel al pomenirii în document, ca să arate totul mai vechi, se născoceşte o stemă (în cazul nostru, un izvor bătând din piatră şi semănând mai degrabă cu organul prin care o vacă elimină produsul rinichilor!) – şi dă-i înainte: hramul oraşului, beție generală, entuziasm debordant, diplomă de cetățean de onoare unui descendent improvizat al pecenegului cu stâna…".

Dacă despre apariția oraşelor Bucureşti sau Paris sau inventat legende, ficțiuni, apoi despre Găinari avem un adevărat reportaj. Panteleu Avădanei „în anul de la Christos una mie opt sute doisprezece, în ziua de vineri de după Paştele Blajinilor, va îmbogăți harta Europei cu o nouă aşezare, ce va purta cu mândrie numele ingratei lui meserii…". Discursul, evident, parodiază stilul patriotard al moldovenismului primitiv. De altfel, însuşi autorul metaromanului ne asigură: „totul e făcut cu bună ştiință, mobilul acestei riscante întreprinderi nu a fost altul decât acela de a da, în lipsa unor cronici latine sau slavone, oarecare virtuală patimă sărăcuței relatări prezente". Şi pe loc un rezumat persiflant: „Altfel cum s-ar putea înțelege şi chiar aproba (!) – în veacul nostru împănat cu compasiune, umanism şi vegheat de o justiție echidistantă – unele scene mai degrabă de un Far-West decât de centrul Europei?!...". Aceste fragmente din capitolul unu şi doi intră în dialog nu numai cu epilogul romanului, dar şi cu alte scene centrate pe evenimentele cruciale din istoria găinarilor.

Cartea întâi e despre Panteleu şi Parascheva, curva, farmazoana şi doftoroaia satului, o țigancă de vreo treizeci şi mai bine de ani, frumoasă foc şi a naibii rea de muscă. Plecată în căutarea sculățelului cu noaptea în cap, vrăjitoarea, doftoroaia, ştiutoarea tuturor farmecelor, nu bănuia ce-i ținea tăinuit soarta. Îl descoperă pe Panteleu cu fața în glod, îl întoarce pe spate şi îl recunoaşte pe bețivan mai mult mort. Îi zăreşte „mădularul care-o uimise pe muierea de la judecată. Îl privi parcă speriată, chicoti şi îl clătină cu degetul:

- Oho! Acum chiar să ştii că te pun pe picioare! Aşa bogăție…
Sări şi o luă la fugă spre sat, de parcă nu călcase atâta drum. Strigă peste umăr la câine:

- Ai grijă de stăpân, că te omor!".
În replică la o asemenea scenă, autorul reflectă asupra unor „fleacuri": „în proza zilelor noastre se evită un milion de amănunte ale prozei de odinioară, cum ar fi descrierea aşezată (de obicei, poetică sau realist sumbră!) a locurilor…". Romanul abundă în nenumărate detalieri negându-se ceea ce s-a afirmat ceva mai înainte sau viceversa, afirmându-se ceea ce s-a negat ceva timp înainte. În descrierea cadrului sau a personajului, spre exemplu, se procedează în sens opus „teoretizărilor": „La marginea satului se opri să-şi tragă sufletul, prea se încărcase, dar imaginea spatelui acela sfârtecat de nuiele şi a făcălețului gigant o făcură să sară în picioare şi nu se mai opri până nu zări tufa de măceş.

La capătul depărtat al văiugii răsărea o lună plină şi grasă cât un bostan de plăcinte, luminând bine distins dar şi părelnic împrejurimile". Aceste mult prea întinse citări sunt întreprinse pentru a demonstra bogăția relațiilor dialogale specifice prozei de calitate. Subiectul sau mai bine spus subiectele celor trei cărți sunt, în ultimă instanță, mai puțin importante decât limbajul, construcția romanului.

CZU 821.135.1:821.135.2

Liuba Botezatu, dr. conf. univ.,

Universitatea de Stat Comrat. Republica Moldova

ADVERBUL - MISS GRAȚIE A ELEGANȚEI DURATIVE ŞI FUNCȚIILE ARTEI INTERPRETATIVE ALE GENIULUI POPORULUI ROMÂN -MOLDAV

Abstract

A human being passes into the world of existence from the moment when he enters the universe of self-comprehension as well as the human being himself is a powerful value – the creator of new values. He (human being) continuously seems the necessity of self-comprehension/ self-expression, especially the necessity of expression of his congenital abilities. On the other hand from the very beginning the self-expression reveals the perspective of the optimal self-estimation as well as the formative finality on the way to divinity. And even if we still believe the fact that the *human* being is the language, than we have to recognize the humanity of interpretative functions. Functions of interpretative art genius Romanian people always were the Messianic-the formating/epic crafting ideal Temple. between the two puzzles: blagiană, formating, MAN of the mysteries of the horizon "– and our – MAN of the present configuration of the horizon is great virtues of effort fits all beautiful to the condition divinatory hires.

Ființa transcende în lumea ființării continuie din momentul în care se angajează/este orientată să se angajeze corect la opera de conştientizare a sinelui ca şi valoare plenipotențială creatoare de noi valori. Ea (ființa) resimte în permanență nevoia conştientizării/exteriorizării sinelui, mai cu seamă, a potențelor sale congenital - divinatorii. De altfel, exteriorizarea sinelui, ca şi finalitate formativă la scara divinației, marchează din start perspectiva evoluărilor sale optime. Şi, dacă ne tot pronunțăm asupra faptului că *ființa este limbaj*, atunci trebuie să recunoaştem şi unanimitatea funcțiilor interpretative. În ce ne priveşte, mesajul în cauză vine să elucideze această similitudine prin valorificarea/revalorificarea rosturilor eterogenicității adverbului ca şi unitate lingvistică specifică la pigmentarea funcțiilor artei interpretative, vizavi de textul literar-artistic la nivel triplu complinitor: *fonologic*, ca şi expresie a perenității eufonice; *morfosintactic* – expresie a eleganței durative: loc /spațiu, timp, mod; *semantico-imagistic* - mobilizare a transcenderii cantității în calitate - mai puțin vizibilului în mai multafectivul senzitiv. În ,, matricea stilistică" a limbajului nostru eufematic, eterogenitatea adverbului - adverbializarea în speță, se pretează ca drept proces perpetuu de transcendere graduală a realului în absolut. În fine, capacitatea polifațetică a adverbului ca şi partes orationis ..., rămînînd a fi cea axiologică, este prioritară geniului poporului nostru în măsura prin care revenim/devenim perpetuu. Din această perspectivă tematica abordată: adverbul- miss grație a eleganței durative, miss grație a divinației, miss grație a identității/integralității noastre în universalitate; miss grație a pogorîrii cugetului în cuvînt/ființă, se proliferează elocvent în filosofia devenirii aceluiaşi mereu al nostru Constantin Noica: *Românii nu sunt nimic; ei devin ceva (C. Noica, Jurnal filosofic,ed.II, Bucureşti,1990, p.76)*

În concluzie ființa ,, transcende " în ,,fluviul" ființării continue, rămînînd a fi mereu ființă, anume prin capacitatea-i congenitală de a reveni, un pic mai altfel la seminția provenienței sale, complinind-o; aceasta trebuind să fie capacitatea definitorie a românilor dintotdeauna: ei sunt atît cît devin. Or, aceasta este predeterminația genialității poporului căruia îi aparținem arborată în opera continuă a devenirilor de cei mai reprezentativi corifei ai neamului, inclusiv de marele Druță. În ce ne priveşte tematica vizată, vom insista asupra unor fragmente din nuvela marelui scriitor ,,Şoapte de nuc": ,,Stătea nucul cela nalt şi zîmbăreț, cu o aripă de gard la subțioară – şi cum mă zărea, şoptea blajin:

- Las"că-i bine, Ioane...

Era bine, fireşte, cu toate că nu prea înțelegeam ce înseamnă pentru dînsul bine. **Poate era bine**că eram feciorul cui eram, **poate era bine** că începuseră a se coace vişinele, **poate era bine** că m-a zărit mama cu cămaşa spintecată la trîntă şi a cusut-o tăcută, fără a mă întreba unde şi cum am rupt-o...

Orişicum, ştia ceva nucul cînd spunea blajin:

- Las" că-i bine , Ioane...

Şi bine era. Spre chindii, cînd apărea pe cer o steluță şi tremura ruşinată că a venit prea devreme, nucul îşi desfăcea poalele sale lungi şi şoptea încet, s-aud numai eu:

- Şi ziceai povestea ceea...

Ziceam, fireşte, o poveste şi, odtă chemat, mă vîram numaidecît sub poalele largi ale nucului, mă ghemuiam la tulpina lui. Ascultam o vreme şopotul frunzişului – un şopot moale şi lin, uneori **năstruşnic, alteori duios**... Ascultam multă vreme, ascultam pînă şopotul cela începea a aduce cu glasul mamei. Apoi povestea pornea la drum...(Scrieri,Vol.I, p.104-105*, Chişinău, 1990)*)

Datorită faptului că rosturile maleabile ale eterogenității adverbului sunt complinitoare, după cum e şi normal, flexibilității verbului pe care îl determină, în ce ne priveşte ne vom referi asupra funcțiilor interterpretative ale celor mai reprezentative sintagme verb-adverb: *era bine, bine era... spunea blajin, şoptea blajin, şoptea încet, a cusut-o tăcută, ziceam fireşte...*, şi, *odată chemat, mă vîram numaidecăt, prin care ținem să evidențiem flexibilitatea stării de spirit a celor doi agenți ai acțiunii ajunsă la ipostaza reciprocității.*

Este un fapt predominant, nouă, conlocuitorilor acestui picior de plai (sintagmele nominalizate), caracteristic unui splendid cod de norme etice aferent creştinătății/latinității care ne aparține. Să fim atenți la poziționarea adverbului *bine* față de verbul *a fi* la imperfect - era. În alineatul doi mai întîi, situat după verb, adverbul nominalizează cursul pozitiv/evolutiv al acțiunii în plină desfăşurare: *Era bine, fireşte, cu toate că...* prin ținerea la evidență a modalității de contestare a adevărului trăit, a ceea ce poate fi probabil: *poate era bine ..., poate era bine că..., poate era bine că...*,(vezi *supra*) configurînd astfel şi poziția artei interpretative a celuilalt (profesorul, moderatorul-studentul, elevul) vizavi de flexibilitatea notei intonaționale preluată. În alineatul trei observăm că se produce de acum (după eventuale preluări/căutări) o schimbare de poziții, primatul aparținînd cu desăvîrşire adverbului, *şi bine era*, prin urmare - şi o shimbare relațională de atitudini. Adverbul, în ipostaza vizată, nu pur şi simplu urmează nominalizării acțiunii verbului, ci îşi repurtează grațios eleganța poziționării sale la modul perfect al simțirii ca şi purtător binecontorat al adevărului exprimat. Ceea ce trebuie să reținem este că afectivitatea plenipotențială a vocabulelor analizate verb-adverb şi viceversa adverb-verb ancorează pregnant în planul conştientizărilor de sine la nivelul probabilității ca şi semn distinct al unei moralități deosebite: supune totul îndoielii.

Construcțiile anaforice în ipostaza reluărilor voalate, vizavi de tehnica întregului preludiu, sunt supuse revelatoriu angajărilor analogice evolutive: *Ascultam o vreme şopotul frunzişului-un şopot moale şi lin, uneori năstruşnic, alteori duios... Ascultam multă vreme, ascultam pînă şopotul cela începea a aduce cu glasul mamei...Apoi povestea pornea la drum.*

Expresia *Şoptea încet s-aud numai eu...* denotă o deosebită eleganță în poziționarea luării unei anumite atitudini în acest sens prin ispitirea anumitelor situații comunicative. La modul general, după cum am observat, întregul preludiu „Şoapte de nuc" vine să certifice starea feerică a angajărlor druțiene la condiția flerului interpretativ vierean „prin mine un cîntec" în patru unduiri superfrazice; fiecare reprezentînd în parte cîte un nucleu imagistic reglator/autoreglator, prefigurat la bara laitmotivului: Las" că-i bine, Ioane. Or, raportul corelațional cauză-efect îşi repurtează rostuirea interactiv/retroactivă la nivel procesual fenomenologic prin poziționarea anume a adverbelor la schimbarea planurilor imagistice dinspre vizualul perceptibil spre auditivul senzitiv ca şi în următorul exemplu: „Spre chindii, cînd apărea pe cer o steluță şi tremura ruşinată că a venit prea devreme, nucul îşi desfăcea poalele sale lungi şi şoptea încet, s-aud numai eu: Şi ziceai povestea ceea..."

Însăşi titlul prezentei comunicări „Adverbul - Miss Grație a eleganței durative şi funcțiile artei interpretative ale geniului poporului român moldav"preconizează modalitatea angajărilor celeste a agenților actului interpretativ în cîmpul complinirilor de sine. Grija prioritară a moldoveanului dintotdeauna a fost anume cea a devenirii excelată dintr-un fel al său aparte de a concepe lucrurile, a respecta mai marii/mai marele , a-l tautona chiar pînă la o anumită condiție a angajărilor perimate, a şti să-şi iubească/onoreze aproapele... să intre în grațiile lui. Or, marea înțelepciune a moldoveanului se defineşte anume prin capacitatea să diriguitoare de a şti să asculte vizavi de luarea unei atitudini promițătoare, fapt care îi şi permantizează în mod deosebit ființa... Adverbul, ca şi unitate lingvistică eterogenă, exprimă oportun această poziționare deosebită a acțiunii, stării şi existenței în timp şi spațiu/loc vizavi de permanența tîlcului interpretativ . Dealtfel, anume harul poziționărilor sale atitudinale îi şi predetermină flerul tîlcului interpretativ . Raportul cauză-efect, fiind ancorat de către marele scriitor la bara condiției reglatoare /autoreglatoare din subconştientul axării pe pozitiv*: Las"că-i bine, Ioane...*, prefigurează rosturile marilor compliniri. Or, o consolare mai puțin sau mai mult promițătoare poate să survină doar prin siguranța racordării condiționate sau necondiționate la principii, la principiul propriei demnități – cel al gratitudinii sale naționale – pretat pe semnul retroactivității în toate cele trei planuri spațial-temporale ale întregului neam blagian: *dinspre prezentul timpul fluviu(Las"că-i bine,) prin trecutul timpului cascadă(era bine,fireşte) spre viitorul timpului havuz (Drum bun şi las"c-o să fie bine ...). În acest chip, rămîndu-ne a încuviința doar atît: timpul să ne judece de pe aceleaşi poziționări ale eternei reîntoarceri la seminția propriilor noastre compliniri ...*

În această ordine de idei propunem aici o secvenţă din acel *sfîrşit care încununează* prezenta operă:*,,Am venit să-mi iau rămas bun, dar nucul stătea mort în picioare şi nici o frunză nu fremăta în împărăţia verde...Sărmanul nuc, îl durea că rămîne, îl durea că mă duc... Stătea mut, urmărindu-mi fiecare suflare, fiecare gînd, fiecare pas.. Încerca să mă uite, să nu mă vadă, să nu mă ştie, iar de sub poalele lui verzi mă urmărea frumoasa mea copilărie cu ochii plînşi...(1.În tradiţia greacă, nucul este legat de darul profeţiei, clarviziunii... (Gean Chevalier, Alain Gheerbrant.,Dicţionar de Simboluri,Vol.2.Paris,1969)* Splendid erupe reciprocitatea surprinsă la bara frumosului durut! În virtutea cărui fapt au culminat peste veacuri cele mai reprezentative opere eminesciene: Scrisorile, Împărat şi proletar, Junii corupţi, Glosă,Venere şi Madonă, Luceafărul...

Or, asta o fi înseamnînd a fi poet/scriitor naţional (vorba distinsului condeer) - a te vedea mereu surprins asupra gratitudinii unui anume fel de a doini - a dăinui peste veacuri mioriticul propulsiv.Vizavi de noţiunea de bază a lexemului *graţiere prin care se explică* acţiunea de a intra în beneficiile cuiva; *graţie*, în mitologia romană, cele trei(zeiţe) graţii,semnifică personificări ale frumuseţii,înţelepciunii şi dragostei; *a face graţii*(după DEX-ul limbii române) mai înseamnă şi a face nazuri, a face mofturi.

Avea nazuri/face mofturi şi nucul nostru, nucul lui Druţă. Dar, totuşi, cum le făcea/le face!? Anume în aceasta şi constă toată splendoarea miracoloasă a operei geniului interpretativ - a surprinde frumosul: a-l face să curgă... din fiinţă în fiinţare şi viceversa pînă şi prin cele mai subtile afinităţi propulsive; şi acolo unde/chiar şi atunci, cînd mai puţin se poate aştepta. Şi Druţă l-a surprins în toată plenititudinea principială a propriei sale graţiozităţi: *Şi, cînd a fostsă deschid ultima oară portiţa, pentru ca să nu mai vin s-o închid înapoi, un şopot moale ca un fior a pornit printre frunzele nucului: Bine, măi Ioane... Drum bun şi las"c-o să fie bine...*

Suntem decişi a crede că cele trei verbe aucziliare: *a vrea, a fi, a avea* pot fi ajustate deoptrivă la bara predicţiei prefigurative ca şi în cazul: *cînd a fost să deschid..., Ştim că forma literară corectă a perfectului compus trebuia să fie- cînd am deschis pentru ultima oară portiţa, deasemenea nu poate fi exclusă şi o altă formă de exprimare, anume cea de predicat verbal complex: cînd am vrut/am dorit să deschid... La discreţia autorului a fost să aleagă varianta cea mai pe potrivă de a exprima adevărul. Şi a ales-o pe cea mai plină de fior baladesc - cînd a fost să deschid - proprie firii poporului care în chip poetic l-a zămislit. Subliniez că anume funcţia jonctivă a adverbului cînd (substituit al lui atunci) aduce în primplanul concretizărilor antonimice apropierea unei situaţii posibile de conflict situativ, dar, ca prin minune, finalizează cu rezovări celeste pe poantă figurativă ,,un şopot moale ca un fior a pornit printre frunzele nucuui:Bine, măi Ioane... Drum bun şi las"c-o să fie bine.../1.*Şi, acest adagio, caracteristic deschiderilor noastre hermetice este genial! Sublimul este surprins cu ochii copilului la granele unui nou asalt adolescentin-cel juvenil. Tocmai aceasta e ceea ce este, Druţă reconsemnează culmile spiritualităţii noastre surprinsă la bara frumosului autentic al Şoaptelor de nuc din curtea casei părinteşti .

După cum am mai subliniat, calitatea de excepţie care ne defineşte – îl defineşte pe moldovean ca entitate creştin ortodoxă- este acea de a intra în graţiile aproapelui. Anume această gratitudine druţiană, personalizată/permanentizată în/de adverb ,de unele situaţii adverbializate, îşi declanşează rostuirea eufematică la scara interiorizărilor durute : *stătea mut urmărindu-mi fiecare suflare, fiecare gînd, fiecare pas...*

În fine, ne surprindem aupra faptului că adverbul este potenţat afectiv să imprime predicţiei verbale specificul stării, acţiunii, existenţei de durată; specificul transcenderii continue a sinelui în celălalt - purificat. Rostul multdăinuirii deghizat de adverb proliferează faţeta predominanţei felului nostru de a tot fi. Astfel se face impresia că misiunea adverbului ca şi indice al calităţii/durativităţii acţiunii în contextul eternităţii este de a regla *,,măsurariul civilizaţiei neamului " la scara divinaţiei.* De pe poziţiile artei interpretative a geniului poporului reprezentativ a fi moldovean înseamnă chiar a fi mai mult, înseamnă în cele din urmă a depăşi condiţia muritorului de rînd, înseamnă a recunoaşte comunicativitatea ca şi modalitate interactivă specifică de revenire revigorată ,, la patratul ipotenuzei" marilor noastre compliniri.

Unul ditre versetele biblice scoate în evidenţă cu certitudine faţeta identităţii devenirii *,, nimeni nu-i profet în familia lui şi în ţara lui".* I. Druţă (toţi cei născuţi mai cu seamă în zodia păstoritului) a/au ispitit /continuă să ispitească din plin această vitregă realitate, care ascunde în sine şi vraja tendenţioasă a realizărilor de dincolo de tine... Altfel vorbind profetul cu pricina prin retrospecţie poartă imaginea celor mulţi, generalizată doar în unul - Alesul.

Elocvente în această ordine de idei sunt şi observaţiile lui J. Meniuc în unul din eseurile sale *,,geniul se adună ca şi ploile din toţi norii*". Este un adevăr incontestabil prin care Ion Druţă revine inspirat şi *în ,,Toiagul*

Păstoriei": Rămînea totuşi un bun fiu al acestor văi, al acestor dealuri. Cine ştie de unde o fi moştenit el aceste rădăcini răsfirate în adîncul plaiului natal, dar hotărît că le avea, şi fiindcă aceste rădăcini erau nu atît un merit al său personal, cît un bun obştesc, ele urmau să fie studiate, recultivate...(I. Druță.Scrieri,Vol.II, p.490, Chişinău, 1990)" Or, acestea ne sunt osîrdiile modestelor căutări.

În fine, concretizăm pînă aici că, funcțiile artei interpretative ale geniului poporului român moldav sunt de ordin (digital şi analogic) global: sunt cele hermetic/hermeneutice; sunt cele divinatorii; sunt cele ale provenienței marii spiritualități; sunt cele ale arătărilor noastre de a doini/ a dăinui peste veacuri; sunt cele ale unui fel aparte de a tolcui rostuirile scurgierii ființei noastre în ființare vizavi de adîncimile simpatetice ale *Tainei care ne acoperă. Cît priveşte rosturile eterogenităţii devenirilor noastre măiestrite, privindu-le mai de ,,Aproape", le desprinde cu certitudine în cele mai ,,De demult şi De departe"enigme ale căutărilor de sine (numim aici doar cîteva din ele): Miorița, Meşterul Manole, Luceafărul, Testament, Toiagul păstoriei, Legămînt, Ochiul al treilea, Scoica solară...* Că, ce fapt poate fi mai „atractiv"şi mai constructiv decît prezența în auditoriu a profesorului, mînuitor al ştiințelor exacte(nemaivorbind de cel al ştiințelor umaniste), cu volumul de versuri/poezia*,, Scoica solară",de Leonida Lari,* pentru a demonstra efectele complinitorii ale inter/transdisciplinarității la nivelul interferențierilor sensibilizatorii: cuvînt artistic/teorie a cunoaşterii ştiințifice/ştiințe ale educației!*? Iar ,,Ochiul al treilea",,ocіul de veghe" al lui Nicolae Dabija,,* ce din lăuntru înafară luminează"pentru a menține mereu trează conştiința primenirilor de sine, trebuie să devină cartea de căpătîi a celor ce ne învrednicim a stăpîni deopotrivă ,în chip diferit, politicile educaționale de depăşire a restanțelor la capitolul *Temei de acasă- ca şi lansare prioritară a divinației cui ne are.*

De altfel funcțiile artei interpretative ale geniului poporului român dintotdeauna au fost cele mesianice - cele de complinire/făurire a *Templului ideal.* Mai putem adăuga că între cele două enigme complenitoare: cea blagiană,*,,OM – orizont al misterelor*" şi cea a prezentelor noastre configurări*OM – orizont al marilor virtuți* se încape tot efortul comun al frumoaselor angajări la bara condiției divinatorii.

***N.B! Notele bibliografice** sunt cele cu referință la întreg repertoriul geniului poporului român, începînd de la Miorița şi Meşterul Manole prin Eminescu încoace.*

CZU 378.147:811.135'243

Tatiana Burlacu, lector universitar,

Universitatea de Stat din Comrat. Republica Moldova

STUDENȚII ALOLINGVI POT, VOR ȘI TREBUIE SĂ ÎNVEȚE LIMBA ROMÂNĂ

Summary

The student's life is intellectual training period, during which man is formed as a personality. During this period the student must study full, but then the banks the knowledge gathered apply to university life. At Alma Mater, the student is free to choose the dominant concern and pleasure to work without any constraint than that of his own choice. In addition, the student is age full vitality: reading, study, pathos big questions - all occur in the information centers of the Alma Mater. In other words, the student is the only stage of our lives within which intellectual growth does not affect the joy of living. We do not have rights to not know the language of our country. A nation has right to exist only if a language has a history, secular traditions. Who does not have national dignity, does not recognize national heritage values, that's not called a patriot of his country.

În viață există un moment de la care, orice ai încerca, este ca la ruletă; o voce îți spune mereu că nimic nu se întoarce - aşa şi este. Nimic esențial nu mai poți schimba. Totul se hotărăşte între 19 şi 25 de ani, adică, pentru cei mai mulți, în anii studenției. Din clipa în care devenim studenți, viața începe să prindă contur .

Studenția este perioada formării intelectului, perioadă în care omul se formează ca personalitate. În această perioadă studentul trebuie să studieze la maximum, ca mai apoi cunoştințele culese de pe băncile universității să le aplice în viață. La *Alma Mater,* studentul are libertatea de a-şi alege preocuparea dominantă şi plăcerea de a lucra fără altă constrângere decât aceea a propriei sale opțiuni. În plus, studenția este vârsta deplinei vitalități: lectura, studiul, patosul marilor întrebări - toate se petrec în centrele informaționale de la *Alma Mater*. Cu alte cuvinte, studenția este singura etapă a vieții noastre în cuprinsul căreia creşterea intelectuală nu afectează cu nimic bucuria de a trăi.

Nu avem dreptul să nu cunoaştem bine limba ţării noastre. Un popor are dreptul la existenţă doar dacă are o limbă, o istorie, tradiţii seculare.Cine nu are demnitate naţională, nu recunoaşte şi nu preţuieşte patrimoniul naţional, acela nu se poate numi patriot al ţării sale. Un proverb chinezesc spune:

Cine bea din apa unei ţări,

Cine mănâncă din pâinea ei,

Trebuie să-i cunoască limba

Şi să-i respecte tradiţiile.

Este bine cunoscut faptul că studenţii manifestă o atitudine diferită faţă de studii. Unii frecventează orele cu plăcere, alţii o fac din obligaţie, unii sînt activi la ore, alţii se plictisesc; unii la pregătirea temei pentru studiul individual consultă literatura suplimentară, alţii însă nici impuşi nu se aşează la masa de lucru. Pe parcursul vieţii universitare atitudinea faţă de învăţătură la unul şi acelaşi student se schimbă şi nu o singură dată. Studentul, altădată conştiincios, cu interes faţă de ore, brusc devine inert, neatent, pierzînd din interesul şi activismul cognitiv. Se întîmplă şi invers. Un student care anterior nu manifesta interes faţă de carte, demonstrează indiferenţa, la un moment dat începe să înveţe, remarcându-se prin rezultate bune la studii, devenind un student sîrguincios, fruntaş. Şi într-un caz, şi în altul numai profesorul este acea persoană care e în stare să depisteze motivele succesului sau insuccesului în activitatea studentului şi să efectuieze paşi concreţi în schimbarea situaţiei.

E ştiut faptul că dragostea pentru studii nu este înnăscută, ci se educă, se altoieşte, se dezvoltă în activităţi cognitive în şcoală, familie şi societate. Ca să înveţe, studentul trebuie să vrea *să înveţe*, adică să aibă un motiv. Dacă are o dorinţă serioasă de a învăţa, e foarte posibil că-şi va manifesta din plin capacităţile sale, şi din contra, în lipsa dorinţei, probabilitatea realizării potentialului său, chiar în condiţii favorabile pentru asimilarea cunoştinţelor, este foarte redusă. Orice pedagog cu experienţă poate confirma faptul că, avînd o motivaţie puternică, un student cu aptitudini medii va realiza performanţe mai mari la învăţătură, decît un student cu capacităţi considerabile, dar cu o motivaţie moderată.

Anume dorinţa de a învăţa îl ajută pe fiecare student să însuşească repede o temă oarecare. Cel mai mult se cultivă această dorinţă nu numai la orele de limba şi literatura română, dar şi în activităţile extraauditoriale la obiect. Adesea în cadrul pregătirii activităţilor în afara orelor de curs descoperim unele abilităţi înnăscute, nevalorificate, care îi convinge încă odată pe studenţi că şi-au ales profesia dorită.

Pentru ai învăţa pe studenţii alolingvi limba română, catedra de filologie română, caută diferite metode de a-i motiva să comunice. O fac atît la ore,cît şi la activităţile extraauditoriale. Se organizează conferinţe literar-ştiinţifice: D. Cantemir – "Rege între filozofi şi filozof între regi", "Actualitatea creaţiei lui Ion Luca Caragiale", conferinţe teoretico-practice: "Din istoria costumului naţional", mese rotunde, şezători folclorice "Auzit-am din bătrîni…" etc. La măsurile acestea au fost prezentate de către studenţi materiale cercetate şi selectate la temă. Materialele au fost reflectate în tezele de an şi tezele de licenţă. Periodic studenţii participă la mesele rotunde organizate de televiziunea din Găgăuzia. A prezentat interes masa rotundă " M. Eminescu – o pespectivă dialogică", unde s-au promovat studenţii în calitate de moderatori, prezentând referate la opera eminesciană. La iniţiativa catedrei organizăm anual "La Plăcinte", „Mărţişorul," " Pluguşorul". Studenţii demonstrează creativitate în selectarea materialului, regizarea acelor momente comice, tradiţii şi obiceiuri, aceasta fiind o modalitate de practicare a limbii române.

Profesorii de la catedră au fost implicaţi în proiectul de la Fundaţia Soros. Datorită acestui fapt a fost organizată conferinţa teoretico-practică unde studenţii au prezentat materiale pe tema "Etnogeneza popoarelor balcanice". In baza proiectului am avut posibilitatea de organizat expediţia folclorică în satele din sudul Moldovei. Studenţii au participat la mesele rotunde cu un anumit material selectat.

Asemenea activităţi, discuţii despre rolul poeziei în cultivarea şi modelarea sufletelor tinerei generaţii contribuie la formarea personalităţii studenţilor, le educă dragostea faţă de valorile naţionale ale neamului.

Ne bucurăm că studenţii de la o universitate cu predare în limba rusă învaţă cu plăcere româna, se implică în activităţi în afara orelor de curs alături de pedagogii de la catedra de filologie română.

Bibliografia

1. Avram M., Probleme ale exprimării corecte. Bucureşti: EDP.,1982

2. T. Cazacu, L. Nicolaescu-Onofrei, V. Coroban, Limba română pentru studenții alolingvi.Culegere de texte. Editura Cartier educațional, PRODidactica, Chişinău 2006.
3. L. Moscalenco, V.Mustea, E. Hodinitu, Curs de limbă română pentru studenții alolingvi.PRO Didactica, 2003.
4. Să ne cunoaştem mai bine. Educație interculturală pentru înțelegerea alterității prin intermediul literaturii etniilor conlocuitoare în Republica Moldova (română, rusă, bulgară, găgăuză). Biblioteca PRO Didactica, coordonator: V. Goraş-Postică. Chişinău: Cartier, 2005.

CZU 378.147:811.135'243

Eugenia Mandaji, dr-d., lector superior,

Universitatea de Stat "Grigore Țamblac" din Taraclia. Republica Moldova

ÎNVĂȚAREA PRIN COLABORARE-METODĂ EFICIENTĂ ÎN PREDAREA ŞI ÎNVĂȚAREA LIMBII ROMÂNE DE CĂTRE STUDENȚII ALOLINGVI

„Cuvîntul este sunet şi culoare, e mesagerul gîndului uman"

Tudor Vianu

Summary:

To the article: "Learning through Collaboration – an Efficient Method in Teaching and Learning the Romanian Language by Non-Native Students" (the author EvgeniaMandaji).The article deals with an actual problem of teaching Romanian in a concrete medium, characterized by distinctive language interrelations.

The author mentions that society functions through an efficient communication. The article reviews the determinative factors of this type of communication (the way and the sphere of communication, social medium) pointig out the necessity of providing optimum conditions for efficient learning through collaboration. The author analyses the situation and reveals the formative standards of learning through communication.The given methods present a real support in organizing teaching activities in studying the Romanian Language in different educational establishments.

Cu cît se comunică mai mult cu atît cresc şansele de a se crea personalități mai puternice. Comunicarea este cheia individului spre societate şi integrarea lui în aceasta. Universitatea de Stat „Grigore Țamblac", situată în sudul Republicii Moldova, într-un mediu bulgar, joacă un rol important în direcția îmbunătățirii relațiilor interetnice şi în direcția dezvoltării culturii naționale.Studenții de la specialitățile limba şi literatura bulgară / limba şi literatura română şi limba şi literatura română/ limba şi literatura engleză studiază diferite discipline şi prin intermediul comunicării învață să comunice în limba oficială a țării noastre. Nu este necesar să deții un bagaj mare de cunoştințe ca să ştii ce înseamnă baza comunicării şi ce implică aceasta. Cred că foarte mulți dintre noi am ajuns, la un moment dat, să percepem faptul că prin comunicare am transmis şi celorlalți o anumită informație, fie pentru a-i atenționa, fie pentru a-i informa, pentru a le explica, a-i distra, a-i convinge, a-i descrie etc. Deşi, pare simplu înțelesul comunicării este mult mai complex şi plin de substrat. Nu există o definiție concretă a comunicării, însă se poate spune, cel puțin, că comunicarea înseamnă transmiterea intenționată a datelor şi a informației. Anume prin intermediul comunicării sunt prezentate relațiile dintre diferite etnii, care azi trăiesc la sudul Moldovei. Societatea continuă să existe prin comunicare. Este mai mult decît o latură verbală între cuvinte precum comun, comunitate, comunicare. Studenții din universitate trăiesc în comunitate, în virtutea lucrurilor pe care le au în comun, iar comunicarea este modalitatea prin care ei ajung să dețină în comun aceste lucruri. Pentru a forma o comunitate sau o societate, ei trebuie să aibă în comun scopuri, convingeri aspirații, cunoştințe - o înțelegere comună - "acelaşi spirit" cum spun sociologii. Comunicarea este cea care asigură dispoziții emoționale şi intelectuale asemănătoare, moduri similare de a răspunde la aşteptările şi cerințele societății.Arta de a comunica nu este un proces natural ori o abilitate cu care ne naştem. Noi învățăm să comunicăm toată viața. De aceea trebuie să studiem ce învățăm ca să putem folosi cunoştințele noastre mai eficient. Orice comunicare implică creație şi schimb de înțelesuri. Aceste înțelesuri sunt reprezentate prin "semne" şi "coduri". Se pare că oamenii au o adevărată nevoie să "citească" înțelesul tuturor acțiunilor umane. Observarea şi înțelegerea acestui proces poate să ne facă să fim mai conştienți referitor la ce se întâmplă când comunicăm. Este o altă lectură a comunicării şi semnificației sale legată de data aceasta de procese sociale, de adîncime, cum ar fi conservarea identității şi coeziunii, exercitarea funcției vitale de integrare socială, de menținere şi consolidare a unui humus psihologic comun. În nici una dintre ipostazele sale majore, societatea (comunitatea umană) nu poate exista fără comunicare: nici în cea de dobîndire a unei experiențe comune (care presupune dialog), nici în cea de transmitere a zestrei culturale, nici în construirea acordului asupra unor

probleme şi dezlegări. Comunicarea semnifică mult mai mult decît schimbul şi răspîndirea de informaţii; comunicarea crează şi menține societatea.

Acest proces este realizat şi perfecționat de studenții alolingvi permanent, zi de zi, pe cele trei niveluri: logic, paraverbal şi nonverbal. Dintre care, nivelul logic (deci cel al cuvintelor) reprezintă doar 7% din totalul actului de comunicare; 38% are loc la nivel paraverbal (ton, volum, viteza de rostire...) şi 55% la nivelul nonverbal (expresia facială, poziţia, mişcarea, îmbrăcămintea etc.). Dacă între aceste niveluri nu sunt contradicții, comunicarea poate deveni eficace, iar dacă însă între niveluri există contradicții, mesajul transmis nu va avea efectul scontat. Pentru a descrie numeroasele înțelesuri ale comunicării pe care le folosim şi le trăim zilnic, folosim următorii trei termeni:

a. Forma comunicării

Este un mod al comunicării aşa cum sunt vorbirea, scrierea sau desenul.

Aceste forme sunt distincte şi separate una de alta aşa de mult, încât au sistemul lor propriu pentru transmiterea mesajelor. Astfel, când semnele sunt făcute pe foaia de hîrtie potrivit anumitor reguli (cum sunt cele ale gramaticii şi ortografiei), atunci noi creăm cuvinte şi "forma" scrierii.

b. Mediul comunicării

Este un mijloc al comunicării care combină mai multe forme.

Un mediu adesea poate implica utilizarea tehnologiei aşa că acesta este dincolo de controlul nostru. Spre exemplu, o carte este un mediu care foloseşte forme ale comunicării precum sunt cuvintele, imaginile şi desenele.

c. Media

Sunt acele mijloace de comunicare în masă care s-au constituit într-un grup propriu.

Exemple binecunoscute sunt radioul, televiziunea, cinematograful, ziarele şi revistele. Toate acestea sunt distincte şi prin modul prin care pot include un număr de forme de comunicare. Spre exemplu, televiziunea oferă cuvinte, imagini şi muzică. Adesea termenul mass-media identifică acele mijloace ale comunicării bazate pe tehnologie care fac o punte între cel care comunică şi cel care receptează. Limbajul este codul cu care este transmisă informaţia, reprezintă unealta comunicării.

Limbajul reprezintă prima categorie, codul comunicării, este liantul între cel ce transmite informaţia, emințător, şi cel ce primeşte informaţia, receptor. Limbajul determină forma comunicării. El este de trei feluri:

Limbaj scris.

Limbaj verbal.

Limbaj nonverbal.

Judecata, sinele şi societatea nu sunt structuri discrete, ci procese de interacţiune personală şi interpersonală. Interacţiunea simbolică subliniază importanţa limbajului, ca mecanism fundamental în devenirea sinelui şi judecății.

Personalitatea este ceea ce este propriu, caracteristic fiecărei persoane şi o distinge ca individualitate, felul propriu de a fi al cuiva.

Comunicarea are o foarte mare influență asupra personalității deoarece în ziua de azi individul se defineşte în funcție de ceilalți, iar comportamentul reprezintă o construcție a persoanei în interacțiunea cu ceilalți. Interacțiunea atrage concomitent comunicarea.

Comunicarea are o mulțime de înțelesuri, o mulțime de scopuri şi cam tot atîtea metode de exprimare şi manifestare. Deşi ideea esențială a comunicării se rezumă la „a înțelege şi a fi înțeles", este foarte greu să stabileşti un raport între tine şi cu cei din jurul tău. Spre exemplu, de multe ori, se întîmplă că ceea ce ai vrut tu să zici nu s-a perceput exact aşa cum ai fi vrut, că receptorul a interpretat altceva decît ceea ce trebuia.

În contextul lărgirii ariei de comunicare a omului modern şi implicit a dimensiunii educaționale a acesteia, metodele de interacțiune educațională capătă o tot mai mare amploare în practica universitară. Este evident şi faptul că introducerea pe scară largă a mijloacelor de informare în mase duce cu sine şi mari schimbări ale relațiilor dintre persoane. Cu toate acestea cu toții ştim, că orice profesor se străduieşte să obțină rezultate performante utilizînd diferite metode de predare/învățare, anume prin intermediul comunicării, trecînd prin acele trei niveluri. Dacă luăm în discuție termenul de grup observăm căci, chiar societatea din care facem parte este un grup. Grupul înseamnă reguli, reputație, țel, muncă în echipă, etc . Sensuri determinate de interancțiune deci de comunicare. Atîta timp cît există o bună comunicare există şi un randament maxim, însă dacă aceasta lipseşte se poate ajunge la disensiuni sau, chiar mai rău puncte fac ceva, iar ceea ce fac este rezultatul modului cum definesc situația în care sunt chemate să acționeze.

Metoda studierii prin colaborare este metoda care contribuie la obținerea acestor rezultate. Învățarea prin colaborare sau altfel spus lucrul în grup este o metodă de predare şi învățare în care studenții lucrează împreună, uneori în perechi, alteori în grupuri mici, pentru a rezolva una şi aceeaşi problemă, pentru a explora o temă nouă sau pentru a lansa idei noi, combinații noi sau chiar inovații autentice. Învățarea prin colaborare este o învățare prin colaborare specifică:

- studenţii lucrează în grupuri mici;
- activitatea este structurată;
- studenţii sunt evaluați prin munca individuală;
- lucrul realizat de întregul grup este, de asemenea, apreciat;
- studenţii lucreaze ca o echipă.

La orele de limbă şi literatură română în instituțiile alolingve această metodă este foarte binevenită şi dezvoltă la studenți nu numai spiritul lucrului în echipă, ci şi competențele de vorbire, de stăpînire a limbii de stat. Atunci cînd studenții sunt împărțiți în grupuri mici, ei se pot afirma şi îşi pot dezvolta multe abilități, învață să comunice eficient şi de asemenea să rezolve şi diferite conflicte. În cazul cînd grupurile de cooperare sunt ghidate de obiective clare, înțelese de studenți, aceştia se implică cu plăcere în multe tipuri de activitate, ceea ce contribuie la o însuşire mai bună a subiectelor şi dezvoltă competențele de comunicare.

Pentru a crea un mediu adecvat pentru lucru în grup, cred că este necesar să respectăm trei condiții necesare:

- studenţii trebuie să activeze individual, fiind motivați;

- grupurile trebuie să fie mici, pentru ca fiecare să aibă posibilitatea să participe;

- sarcina fiecărui grup trebuie să fie definită foarte clar.

Ce cîştigă profesorul şi studenţii cînd folosesc această metodă? Învățarea prin cooperare presupune următoarele:

- participarea activă a tuturor studenților;
- lansarea de idei noi;
- schimbul de idei, păreri;
- descoperiri şi cercetări de diferite tipuri;
- studenții învață să argumenteze părerea, ideea la un nivel mai înalt;
- îmbunătățirea actului de comunicare;
- crearea unui climat afectiv (studenții se împrietenesc între ei);
- lectorii pot deveni studenți şi studenții–lectori;
- fiecare părere este respectată şi luată în calcul;
- sunt valorile cunoştințele şi experiența anterioară;
- diverse instrumente de cercetare, materiale, informații, sunt la dispoziția studenților;
- studenții investesc în propria lor învățare;

Învățarea prin cooperare diferă de abordarea tradițională a învățării: studenții lucrează împreună, dar nu concurează. Învățarea prin colaborare este cel mai înalt nivel de colaborare. A colabora nu înseamnă altceva decît a participa la realizarea unei sarcini, pe cînd a coopera înseamnă altceva decît a participa. De fiecare dată, însă, trebuie să ținem cont de algoritmul lucrului în grup. De la început, cu ajutorul lectorului, se formează grupurile mici din membrii colectivului, în fața căror este stabilit obiectivul sau înaintată problema pusă în discuție, se explică sarcina, se repartizează rolurile în grup şi timpul preconizat pentru lucru. Discuțiile şi completările de mai apoi, au loc prin intermediul comunicării atît între lector şi studenți cît şi între studenții din

grup. Ei îşi expun opiniile. La sfîrşit liderul grupului se uită şi face concluziile binevenite, prezintă informația (uneori printr-un desen, o maximă etc.), se face evaluarea şi notarea ideilor expuse.Sinele se construieste în interacțiune cu ceilalți. In felul acesta, definirea unei situații nu este niciodată strict individuală, deşi apare astfel; în acelaşi timp, nici individul nu este doar o oglindă a celorlalți, ci întroduce note personale în orice evaluare şi răspuns.

Lipsa comunicării presupune o îndepărtare iminentă fața de grup, echipă, societate, etc.

Nu trebuie de admis faptul că lectorul numai poate să:

- coordoneze;
- dirijeze;
- ajute;
- explice;
- facă unele observații
- evalueze.

Specialiştii în domeniu au formulat nişte reguli pe care le-au numit „reguli de aur în învățarea prin comunicare" şi de care ar trebui să țină cont fiecare lector universitarşi profesor în şcoală atunci cînd alege metoda prin colaborare. Iată care sunt acestea:

- respectă cu strictețe părerea colegului;

- participă activ la discuție;

- reacționează calm la observațiile colegului;

- expuneți opiniile concis şi liniştit.

Şi ca orice metodă de lucru, metoda învățării prin colaborare are şi unele neajunsuri. Profesorul nu trebuie să uite că „piedicile" comunicării sunt: amenințările, imperativele, critica,insulta, indiferența etc.

S-a ajuns la concluzia că orele de limbă şi literatură română în instituțiile alolingve, care sunt bazate pe învățarea prin cooperare sunt cu mult mai interesante şi atractive pentru studenți, dau mai multe rezultate pozitive şi au unele caracteristici generale:

- interdependență pozitivă;

- răspunderea individuală;

- caracterul eterogen al membrilor şi al grupurilor;

- conducerea în comun;

- rolul de observator al lectorului, care însă poate interveni cînd e nevoie;

- munca eficientă în grup.

Se crede de asemenea, că „ roadele" învățării prin cooperare sunt următoarele:

- performanțe superioare şi capacitate de reținere sporită;
- înțelegere mai profundă şi capacitate de reținere sporită;
- înțelegere mai profundă şi gîndire critică;
- concentrare mai bună asupra învățării şi reducerea comportamentului perturbator;
- motivație sporită pentru performanță şi motivație mai bună pentru învățare;
- capacitate sporită de a avea o situație şi din perspectiva celuilalt;
- relații mai bune, mai tolerante cu colegii, indiferent de etnie, sex, capacități intelectuale, clasă socială sau condiție fizică;
- stare de confort psihologic, capacitate de adaptare;
- încredere în sine, bazată pe acceptarea de sine;
- competențe de vorbire înalte;
- atitudine pozitivă față de cei ce coordonează lucrul.

Învăţarea prin colaborare are şi cîteva elemente de bază pe care trebuie să le cunoască profesorul şcolar şi lectorul universitar. Membrii grupului obţin o independenţă pozitivă. Studenţii înţeleg că pentru a lucra în grup ei au nevoie unii de alţii pentru ca să ducă la bun sfîrşit sarcina înaintată grupului. Lectorul se include numai atunci cînd le stabilesc scopurile, obiectivele şi, desigur, urmăreşte ca toţi studenţii din grup să lucreze productiv. Următorul element este promovarea învăţării prin interacţiune directă. Studenţii se ajută să înveţe, se încurajează şi îşi împărtăşesc ideile. Ei explică ceea ce ştiu altor studenţi, discută, se învaţă. Lectorul aranjează grupurile în aşa fel încît studenţii să discute fiecare aspect al problemei pe care o au de rezolvat.

Rezultatele fiecărui student se evaluează des şi i se comunică atît lui, cît şi grupului. Profesorul trebuie să scoată în evidenţă răspunderea individuală printr-un test fiecărui al doilea student sau alegînd la întîmplare un membru al grupului, care să dea un răspuns.

O importanţă majoră o au şi deprinderile de comunicare interpersonală în grup mic. Nici un grup nu poate exista şi nici lucra eficient dacă studenţii nu au şi nu folosesc anumite abilităţi sociale absolut necesare. Lectorul continuă să-i înveţe pe studenţi să însuşească aceste comportamente la fel cum sunt învăţaţi să facă orice altceva. Acestea includ conducerea, luarea deciziilor, obţinerea încrederii, comunicarea eficientă, soluţionarea conflictelor. De asemenea nu trebuie omisă monitorizarea activităţii de prelucrare a informaţiei în grup.

Grupurile au nevoie de timp pentru a discuta cât de bine şi-au atins scopurile şi pentru a menţine relaţii eficiente de muncă între toţi membrii. Profesorii crează condiţiile necesare acestei auto-monitorizări.

Dacă vor fi luate în consideraţie toate acestea, atunci metoda dată va duce la rezultate scontate şi va dezvolta competenţele de comunicare ale studenţilor. Numai respectînd toate rigoriile lucrului în grup profesorul va putea organiza în viitor activităţi cooperante, complexe şi foarte interesante, iar studenţii se vor implica activ şi cu responsabilitate în procesul de studiere. De exemplu, studenţii de la facultatea de filologie, în viitor vor putea folosi toate cunoştinţele în practica de profesor de limba şi literatura română.

Referinţe bibliografice:

1. Ionescu, M., Chişinău V. Strategii de predare şi învăţare, Bucureşti, 1992.
2. Siec-Pieskozub, Teresa. Jocuri şi activităţi distractive în învăţarea limbilor străine, Iaşi, Polirom, 1997.
3. Charles Temple, Jeannie L. Steele, Kurtis S. Mereditt, Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gîndirii critice, Ghidul IV, Supliment al revistei Didactica Pro... Nr. 2, 2002.
4. Caproş, Iulia, Liliana Nicolăiescu- Onofrei, Avante- liceu, 73 de ani de activităţi practice pentru îmbunătăţirea abilităţilor de comunicare ale elevilor alolingvi, Chişinău, 2004.
5. Lilia Frunze, Învăţarea prin colaborare – metodă eficientă în predarea şi învăţarea limbii române de către alolingvi, Chişinău, pag. 116-120, 2005.

CZU 821.135Vieru.09

Matreona Comur, profesoară de limba şi literatura română

Liceul Teoretic din Congaz , raionul Comrat,

UTA Găgăuzia, Republica Moldova

GRIGORE VIERU - DESTIN POETIC IREPETABIL

Abstract

A poet and a man of great culture, who led the wayfor culture in Bessarabia when we all were desperated. Poet goes through hard and difficult but necessary. That why, the existence of the artist is the meaning of his life in one opinion is sacredness gesture meant to rekindle the lamp of hope, faith andjustice in Bessarabian homes. Grigore Vieru is available at more efficient and powerful means of training and survival - of language,which the poet takes on the attributes of fighter. His destiny wasto be the Refounder

"Preţuim abia atunci cînd pierdem…"Această predeterminaţie o atribuim în primul rînd poetului Grigore Vieru, care lasă moştenire o operă ce abia acum, după trecerea lui la cele veşnice, îşi va contura adevăratele ei dimensiuni. Poezia lui, iradiind parcă, în lipsa poetului, noi valenţe emoţionale . Activitatea lui în deplină integritate se prezintă ca drept model de credincioasă slujire a patrimoniului spiritual moştenit de la străbuni, justificînd deplin rolul de exponent fidel al comunităţii din care descinde: „Eu sunt poetul acestui neam / Şi-atunci cînd lira îmi vibrează, / Şi-atunci când cântece nu am...".

“…Un poet şi un om de mare cultură care a condus într-un fel destinul culturii basarabene în momente în care noi toți am disperat” (Răzvan Theodorescu)

Îmbrăcat în togă de ascet, dar şi de tribun, ascultă „cu inima freamătul vremii”, încearcă să surprindă „cum bate la uşă destinul”, îngemănîndu-şi soarta proprie cu cea a semenilor săi: „Ciudată alcătuire – / Tribunul şi ascetul / Acest, ah, duh al vieții, / Ce îl numim poetul”.

Grigore Vieru mărturiseşte că în literatură vine din mare singurătate şi din suferință, din suferința celor mulți, din calvarul Basarabiei şi al Limbii Române, din teama de nu a regăsi drumul spre izvor. Rugat în 1979 să vorbească despre începuturile sale poetice, Grigore Vieru precizează: „Din păcate nu vin de la, ci merg spre el (spre izvor). Am spus «din păcate», pentru că era firesc să mă adăp la el în copilărie încă. Izvor însemnînd pentru mine folclor, Eminescu. Izvorul este o metaforă. Prima şi cea mai puternică şi viguroasă metaforă a unui popor creator. O metaforă din care poți trăi ca din pîine”.

„Izvorul” va fi descoperit tîrziu, în vremea studenției poetului, cînd se mai domoleşte procesul acerb de deznaționalizare programată a românilor basarabeni, după moartea lui Stalin fiindu-le înlesnit pentru o scurtă perioadă accesul la cultura şi literatura română.

Poetul parcurge drumul anevoios, dificil, dar necesar, către izvor, ghidat intuitiv de fireasca dorință de a cunoaşte universul matricial, indiferent de jertfa pe care i-o va cere acest itinerar fără de care este imposibilă reanimarea conştiinței naționale a celor mulți. E o muncă sisifică, e o luptă fără sfârşit, e o condiție sufletească asumată benevol care nu va mai fi abandonată niciodată: „scriind, / parcă aş ara cu o cruce”. Cu înfățişare de schivnic sau de vechi cărturar, coborât de la mănăstirile din Țara de Sus, emanînd în jur blîndețe, încredere şi echilibru, trăsături mai rar întîlnite în aceste vremi tulburi învălmăşind şi întunecînd sufletul omului, poetul, „galben ca gutuiul”, cu o constituție fizică firavă, devine în mod miraculos apărătorul, dascălul şi călăuza conaționalilor săi, care, supuşi unei draconice „sterilizări spirituale”, riscau după 1944 să devină (şi mulți dintre ei au devenit!) un „popor de hibrizi” (M. Eliade), refractari la mersul istoriei. Este motivul axial ce-l determină pe Vieru să purceadă la elaborarea unei „cărți de învățătură” (M. Cimpoi) pentru „a crea”, alături de alți confrați de cuget şi simțire, premisele „schimbării la față” a acestei palme de pămînt înstrăinat. Aşadar, existența artistului, sensul vieții lui are ca punct de reper sacralitatea gestului menit să reaprindă candela speranței, a credinței şi a dreptății în casele basarabenilor.

Avînd la îndemînă cel mai eficient şi mai puternic mijloc de instruire şi de supraviețuire – limba maternă –, poetul capătă înzestrarea şi atributele de invincibil luptător. Este o idee care-i acaparează din tinerețe ființa, devenind ulterior adevărata să natură: „Chiar dacă mor, trebuie să înving; chiar dacă nu voi învinge, trebuie să lupt”. Primele volume dedicate copiilor, apoi surprinzătoarele şi neobişnuitele pînă atunci *Abecedare* şi *Albinuțe*, alcătuite împreună cu prietenul şi remarcabilul scriitor al copiilor, Spiridon Vangheli, vor pune temelia unui nou concept, național, românesc, de educare a sensibilității tinerei generații. Într-un poem dedicat cunoscutului prozator, Grigore Vieru mărturiseşte peste ani: „Tu ştii / Că un cîntec frumos / Pentru copii / Poate salva în viitor / O Patrie”. Dar în situația cînd Prutul e apă de hotar, iar „Basarabia e un copil înfăşurat în sîrmă ghimpată”, Patria noastră e Limba Română. Or, Patria, Limba Română, Plaiul natal converg spre aceeaşi noțiune generatoare de sens şi remodelatoare de fire – izvorul. Cînd nu putea să-i spună pe nume graiului strămoşesc, Grigore Vieru îşi intitula poemele simplu: *Limba noastră*, ca şi Mateevici, *Frumoasă-i limba noastră, Graiul, În limba ta,* sau *Mamă, tu eşti...*, în care cititorii de toate vîrstele află cu fascinație cele mai curate, cele mai luminoase, cele mai autentice şi tulburătoare versuri despre limba maternă şi despre forța ei tămăduitoare. Limba maternă, sugerează poetul, este cea care ne poate ajuta să trecem peste arşița pustiitoare a istoriei, pentru că „nu există o cazemată mai sigură în fața duşmanului decît cea săpată adînc în limba neamului său”. Datori, prin urmare, suntem, accentuează poetul, să conştientizăm că „limba unui popor este chiar sîngele acestui popor” şi că „cine îşi schimbă limba, îşi schimbă Patria”.

Atunci cînd vine vorba de limba română („Pur şi simplu, ziditu-m-am de viu / În Templul Limbii Române”), poetul se transfigurează într-un energic şi aprig apărător al ei, calitățile sale de tribun, nu lasă loc pentru ezitare şi compromis. Nimeni, nici străinul şi nici rătăcitul de un neam cu tine nu are dreptul să atenteze la demnitatea şi dreptatea graiului matern, să aducă atingere acestui dat hărăzit de Dumnezeu: „Aş putea să îndur toate nenorocirile revărsate asupra Țării mele, afară de una singură – asuprirea limbii strămoşeşti. Celui care ridică mîna asupra acestei minuni se cuvine să-i zdrobeşti capul ca unui şarpe”. Fire evlavioasă, creştină, poetul are certitudinea că limba maternă e o noțiune sacră („Două lucruri am întîlnit pe lumea asta zidite pînă la capăt: Biblia şi Limba Română”), iată de ce e gata oricînd să se ridice cu toată puterea şi cu toate mijloacele de care dispune în apărarea ei. Bărbat de mare caracter, polemist incisiv şi de temut, poetul, solicitat de împrejurări, traversează firesc, senin, cu conştiința împăcată, drumul sinuos şi ruinător de spirit de la candoarea versului liric

la virulența verbului cu imprecații sociale. Poetul este necruțător cu cei care „plutesc" şi care nu vor să pătrundă esența problemei: „Vorbiți *moldoveneşte*, dacă vă place să spuneți aşa, dar nu pociți şi nu tulburați frumusețea Limbii Române, căci nu în suferința voastră s-a fost născut", pentru că tot Vieru spune într-un poem mai vechi: „Toate se schimbă în viață / Numai izvorul nu". Iată de ce important este ca strălucirea de cleştar a izvorului să ne lumineze destinul. Mai mult decât actual este apelul poetului: „Veniți de vă treziți, frați basarabeni, în suferința şi lumina Limbii Române, sălăşluiți-vă în ea, întru vecie, pînă în cele mai depărtate hotare ale dreptății ei". Numai astfel avem şansa de a ne schimba soarta, numai aşa suntem în drept să gîndim la ziua de mîine, la care poetul visează şi de dincolo de moarte: „Aştept ziua de mîine, iar cîntecele mele nu sunt decît nişte steaguri pe care le agit către ea în semn de prietenie". Pînă a vedea însă împlinită ziua de mîine, cum se arată a fi ziua de azi? „O zi zgribulită. Zgribulite biserici. Sentimente şi nădejdi zgribulite. Zgribulită şi Limba Română. Aştept, se destăinuie poetul, alt Chişinău şi nu mai vine." (*Alexandru Bantoş, Revista Limba Română, Nr. 1-4,Mesager pentru Basarabia)*

Însuşi poetul a spus că ființa lui a fost modelată de limba română. În felul acesta decis a demonstrat, că limba este „locul de adăpost" al Ființei şi că ea dă unui popor certitudinea de a fi făuritor de istorie şi, adăugăm noi, de propriul destin, în ciuda vicisitudinilor aduse de timpuri nefaste.

Grigore Vieru a rostit ființa românească a Basarabiei în toată deplinătatea să, simplitatea, directitatea sunt factori care i-au asigurat o comunicare sensibilă cu cititorii de toate vîrstele: de la cei foarte mici, care abia învață cititul şi număratul, pînă la cei maturi, înțelepțiți de viață. La marile teme – mama şi maternitatea, iubirea, copilăria, unitatea omului şi a naturii – s-au adăugat *sacrul, taina care-l apără*, adică Taina Divinității. Muzicalitatea şi religiozitatea au asigurat marea credibilitate şi participare afectivă a publicului larg.

Marele poet continua, în condiții noi, demersul generației lui Alexie Mateevici. Voință neîncovoiată aplică practic deziderатul eminescian vizînd „răscolirea" maselor. Cuvîntul trebuie să aibă forță de predicție, să fie apel solidarizant şi freamăt stimulator. Pe întregul tărîm al limbii române mesajele poetului militant au avut de timpuriu funcție tonifiantă. Unii i-au reproşat limbajul tradițional, clasic, adecvat audienței mulțimilor. În totul, deliberat, cîntările sale reflectă legăturile afective cu arhetipurile. Rostirii plastice, sensibilizatoare, conotațiilor suav-elegiace le conferă originalitate, un aer oracular respirînd credință şi eticism. Invocînd triada *Pămînt, Istorie, Limbă*, verbul vaticinar al înainte-mergătorului operează aproape sacramental, în ademenitoare cadențe lirice. Concomitent, liricul se vrea un hermeneut semeț. Limba română (în *O mie de clopote*) e un însemn fundamental al identității noastre.

Destinul său (realizat exemplar) a fost al unui *Reîntemeietor*. Aducea cu el sufletul Basarabiei întregi. (Constantin Ciopraga, cunoscător şi onest apreciator al literaturii din Basarabia, admirator al lui Grigore Vieru.)

Revelația din 1957 şi, mai apoi, în 1988, vizita la „baştina Măriei-Sale" a cetățeanului sovietic Grigore Vieru i-au îngăduit să se considere „o lacrimă de-a lui Eminescu", încercînd a dezlega taina limbii din care a răsărit. Cel alcătuit „din mai mulți oameni" a slujit cu har templul Limbii Române şi a pătruns, merituos, prin verbul agitatoric şi dragostea pentru Țară, fortificîndu-i curajul de a rezista, în galeria marilor poeți naționalişti. Devenit o legendă vie, Vieru a îmbrățişat o carieră misionară, fiind – observat de M. Ungheanu – „purtător de lacrimă colectivă". A suportat, aşadar, blamul, arbitrajul postmoderniştilor şi insolența junilor, inclusiv reproşul că a rămas „tot la Eminescu", inclus, aşadar, pe lista basarabenilor „defazați". Venind dintr-o „copilărie desculță", purtînd amintirea grea a „anilor chirilici" (asuprind limba strămoşească), poetul – un suflet vulnerat – s-a încăpățînat să rămînă *un slujitor cinstit* al poeziei româneşti. Cel care, ca sol al Basarabiei victimizate, murea „în fiecare clipă", hărțuit, istovit, deziluzionat de vicleniile Istoriei, vulnerat sufleteşte, înfruntînd dihonia poate fi numit, fără a greşi, *un poet al neamului*. Oricum, cel mai popular, foarte iubit, avînd numeroşi cititori, aflînd în limba română un adăpost al ființei. Oferind „bijuterii cantabile", Grigore Vieru, cu figura-i plăpîndă, iradiind bunătate şi-a crescut cititorii. Fiindcă poezia să porneşte din propria-i copilărie (cinstind mama, graiul, numele, plaiul) şi poartă, cu sinceritate, durerea înstrăinării, căutîndu-şi – racordat la temperatura contextului – matca (tabuizată). El rămîne, indiscutabil, stegarul celei „mai eminesciene generații" (M. Ungheanu), ştiind prea bine că „la Eminescu abia dacă se ajunge". Şi aducînd, în spațiul cultural românesc, energia „marginilor". (*Adrian Dinu Rachieru, Revista Limba Română,Nr. 7-8, anul 2009, Odiseea limbii române Grigore Vieru*)

«Limba este cea mai mare dreptate pe care poporul şi-a facut-o sieşi», scrie poetul într-un loc. Rămas orfan de tata şi-a adorat mama şi a făcut din ea în poezie un simbol complex (țara. grai, istorie tragica, vatra a ființei etc.) Omul care jeleşte în poeme muzicale tragediile neamului sau este, în felul lui, un martir. (*http://www.autorii.com/scriitori/grigore-vieru/aprecieri-critice.php)*

Lecturînd operele lui, în special cele sociale, mi-am dat seama cît a suferit şi cît a luptat pentru patrie acest poet. Dragostea să faţă de ea l-a făcut atît de rezistent la toate greutăţile prin care a trecut. Despre aceasta ne spune şi moto-ul vieţii sale ("E-atît de mare binele ce-aştept,/Că orice suferinţă îmi pare-o fericire." Dante Alighieri)

Aforismele sale dau sfaturi de nepreţuit şi ne descoperă valorile autenticităţii noastre:

Dacă adevărul este la fel de mirositor şi des ca iarba, face să mori pentru el.

Adevărul care se ruşinează nu învinge.

Nu sunt un om curajos, pur şi simplu mi-e ruşine să ocolesc adevărul.

Două sunt cele pe care le-am iubit fără să le văd mai întîi: Dumnezeirea şi Patria.

Mă simt fericit cînd spun adevărul, e ca şi cum ar fi pentru ultima oară cînd îl pot rosti.

Este mai uşor să mori pentru Patrie decît să lupţi pentru ea pînă la capăt.

Cît caracter, atîta ţară. ş.a.

Bibliografie:

1. Adrian Dinu Rachieru. Odiseea limbii române Grigore Vieru. Revista Limba Română, Nr. 7-8, anul 2009

2. Alexandru Bantoş. Mesager pentru Basarabia. Revista Limba Română Nr. 1-4, anul 2009

3. http://batinirina.wordpress.com/2009/01/29/grigore-vieru-poet-al-patimirii-basarabene/

CZU 81'246.3:316.472.4

Valentina Olărescu, dr. conf. univ.,

Universitatea Pedagogică ,,Ion Creangă". Republica Moldova

IMPACTUL TULBURĂRILOR DE LIMBAJ ASUPRA ACTIVITĂȚII COMUNICAȚIONALE

Abstract

This issue related to such problems as speech, language and auditory processing, called communication disorders. They may range from simple sound repetitions, such as stuttering, to occasional disarticulation of words and complete inability to use speech and language for communications - aphasia.

Din categoria dereglărilor comunicaționale fac parte şi anumite probleme de vorbire, limbaj sau cele ce țin de dereglările auditive. Dereglările de comunicare pot fi ierarhizate, începându-se de la simplele repetiții de sunete, cum e, bâlbâiala sau dezarticulările ocazionale ale cuvintelor şi continuând cu incapacitatea totală de a folosi vorbirea şi limbajul în comunicare, cum e, de exemplu, afazia.

Printre posibilele cauze ale dereglărilor comunicaționale se numără şi pierderea auzului, anumite leziuni ale creierului, retardul mental, abuzul de droguri, precum şi unele afecțiuni fizice: despicătura de buză sau boltă, supraîncordarea sau utilizarea incorectă a coardelor vocale, tulburările emoționale sau psihiatrice, perturbările în dezvoltare. De multe ori, cauzele dereglărilor comunicaționale nu pot fi identificate.

Vorbirea se produce prin anumite acțiuni, precis coordonate, ale muşchilor capului, gâtului, pieptului şi abdomenului. Dezvoltarea vorbirii constituie un proces gradual, care reclamă ani de practică. Pe parcursul dezvoltării vorbirii este foarte necesar ca subiectul să învețe a-şi regla muşchii antrenați în acest proces, pentru a produce o vorbire inteligibilă. S-a estimat că la vârsta de 6-7 ani, aproximativ 5% din numărul de copii, se confruntă cu probleme evidente în vorbire. În majoritatea cazurilor necunoscându-se cauza.

O categorie specifică a tulburărilor de vorbire este ***disfluența***. Bâlbâiala este, probabil, cea mai gravă disfluență, ce se manifestă prin întreruperi, poticniri, iterații ale fluxului verbal. Ea include repetări de sunete,

ezitări înainte şi în timpul vorbirii, prelungiri ale sunetelor în vorbire. Pe glob trăiesc peste 15 mln. de persoane care se bâlbâie. Majoritatea oamenilor încep să se bâlbâie la o vârstă timpurie, dar, mai frecvent apare între vârsta de 2 şi 6 ani, în perioada dezvoltării limbajului. Un copil din 30 trece printr-o perioada de bâlbâială cu durata de 6 luni sau mai mult.

Dificultăţile de articulare reprezintă cel mai numeros grup dintre toate grupurile de tulburări de vorbire. Ele presupun dificultăţi în emiterea şi succesiunea sunetelor vorbirii (foaţă - raţă), omiterea sunetului (aţă - raţă), substuturea lui (şaşe - saşe).

Dereglările de voce constituie alt grup de tulburări ale limbajului. Ele includ dificultăţi cu privire la calitatea, timbrul şi intensitatea vocii, altfel-spus, privitor la aspectul prosodic al limbajului. Indivizii ce suferă de dereglări de voce nu sunt, de obicei, satisfăcuţi de felul în care le sună vocea. Interlocutorii lor pot avea probleme de înţelegere a sensului aserţiunilor. De obicei, vocea este generată de un flux de aer, care iese din plămâni şi determină coardele vocale să se unească. Coardele vocale vibrează când aerul este împins şi trece printre ele cu suficientă presiune. Fără o vibraţie normală a coardelor în laringe (cutia vocală), vorbirea nu produce nici un sunet. Pentru a produce un sunet (şoaptă), coardele vocale trebuie separate cel puţin parţial. Mulţi indivizi care posedă abilităţi de vorbire normale pot deveni nesiguri comunicaţional, în cazul în care aparatul lor vocal eşuează. Acest fapt poate avea loc atunci când nervul ce controlează şi reglează funcţia laringelui este slăbit, în urma unui accident, unei intervenţii chirurgicale sau infecţii virale. Este important a diferenţia dificultăţile de articulare a cuvintelor de afazie – dificultate în producerea limbajului.

Limbajul este expresia comunicării umane, prin intermediul căruia pot fi exprimate, explicate şi împărtăşite cunoştinţe, convingeri şi comportamente. Tulburarea de limbaj prezintă o dereglare, perturbare sau dezvoltare deviantă a exprimării şi /sau comprehensiunii cuvintelor în context. Dereglarea poate cuprinde forma limbajului, conţinutul lui şi /sau funcţiile sale ca instrument de comunicare.

Tulburările de limbaj îi afectează în mod diferit pe copii şi pe adulţi. Pentru copiii care, încă de la naştere, nu utilizează limbajul în mod normal sau pentru cei care achiziţionează tulburări de limbaj în copilărie, tulburarea se produce în contextul sistemului lingvistic care nu este pe deplin dezvoltat sau dobândit. Mulţi adulţi capătă dereglări de limbaj în urma loviturilor, leziunilor creierului, tumorilor pe creier sau demenţei. Tulburări de limbaj se depistează la adulţii care au ratat dezvoltarea normală a limbajului din cauza autismului infantil, insuficienţei auditive sau altor impedimente congenitale sau dobândite în dezvoltarea creierului.

Procesarea auditivă este un termen utilizat în descrierea proceselor ce se produc în creier, atunci când acesta recunoaşte şi interpretează sunetele din jur. Oamenii aud anumiţi stimuli, pe care îi percep ca sunete, atunci când aceştia trec prin ureche şi se transformă în impulsuri electrice, care pot fi interpretate şi prelucrate de creier. Perturbarea acestui proces atenţionează asupra faptului că ceva afectează în mod negativ procesarea sau interpretarea informaţiei.

Deseori, copiii cu dereglări în procesarea auditivă (DPA) nu conştientizează diferenţa subtilă dintre sunetele ce formează cuvinte, chiar dacă acestea sunt intense şi clare. De exemplu, rugămintea "spune-mi, în ce mod se aseamănă *sarea* cu *ceapa*" pot fi percepute de copil ca "spune-mi, în ce mod se aseamănă *zarea* cu *ceapa*", sau ca "spune-mi, în ce mod se aseamănă *sarea* cu *sapa*". Acest gen de probleme apar mai frecvent atunci când persoana cu tulburări auditive se află într-un mediu zgomotos sau ascultă o informaţie complexă prin conţinut.

Uneori, în loc de termenul *dereglăria prosesării (prelucrării) auditive* se folosesc sintagme ca *dereglări auditive centrale, probleme de percepţie auditivă, deficit de comprehensiune auditivă, disfuncţie centrală de audiţie, surditate centrală* sau *surditate verbală*. Copiii cu dereglări ale procesiunii de audiţie au, de obicei, auz şi inteligenţă normale.

Simptome ale dereglării comunicaţionale:

Disfluenţă: repetarea de sunete, cuvinte sau fraze după vârsta de 4 ani; frustrare în momentul încercării de a comunica; tremurare a capului în timpul vorbirii; clipit din ochi în timpul vorbirii; jenă în cazul necesităţii de a vorbi.

Deficienţă de articulare /insuficienţă articulatorie: vorbire ininteligibilă până în jurul vârstei de 3 ani; omisiunea consoanelor de la începutul cuvântului (în jurul vârstei de 3 ani); omisiuni de consoane la sfârşitul cuvintelor (până la vârsta de 4 ani); probleme persistente de articulare (după 7 ani); omisiune sau distorsiune de sunete; substituirea sunetelor dificile în pronunţie cu sunete pe care copilul le poate pronunţa;

Dereglări de voce: deviere a timbrului şi intensității vocii, sonorității, devieri în calitatea vocii.

Tulburările de limbaj includ *afazia* – pierderea vorbirii şi limbajului, produsă de contuzii sau atac cerebral. Un individ afazic poate auzi sau vedea cuvântul, dar nu este capabil să-i înțeleagă sensul şi are dificultăți în a-i face pe alții să înțeleagă ceea ce încearcă el să le comunice; şi *negarea limbajului* - caracterizată printr-o marcantă încetinire în dezvoltarea abilităților lingvistice, necesare pentru exprimarea şi înțelegerea gândurilor sau ideilor.

Pot fi evocate şi alte simptome, precum folosirea inadecvată a cuvintelor şi a sensului lor, incapacitatea de a exprima gândurile, vocabular redus, incapacitatea de a înțelege semnificația cuvântului auzit sau văzut.

Am menționat ceva mai sus că indivizii cu DPA au, de obicei, auz şi intelect normal. Cu toate acestea, ei revendică greutăți de atenție şi de memorare atunci când informația este prezentată în mod verbal: nu pot asculta, necesită timp îndelungat pentru a analiza informația, au performanțe academice joase, probleme în comportament, probleme de limbaj (confundă secvențele de silabe şi au probleme cu lărgirea vocabularului sau înțelegerea limbii), dificultăți de lectură, probleme de gramatică, comprehensiune şi vocabular.

Există numeroase şi destul de variate cauze potențiale ale insuficienței de comunicare. Cea mai comună dintre ele este *retardul mental*, acestuia alăturându-i-se *insuficiența auditivă*, *dizabilitățile în învățare*, *autismul, schizofrenia*, *paraliziacerebrală*, *imperfecțiunile fizice* (*despicătura de buză şi de boltă, malformații ale gurii şi nasului, plasarea incorectă a dinților pe alveole, deplasarea anterioară sau posterioară a maxilarului inferior, afecțiuni ale coardelor vocale), problemele emoționale şi de comportament, deficitul deprinderilor sociale*; *intoxicațiile alcoolice*; *bolile şi dereglările neurologice*; *traumelecerebrale, boalaAlzheimer, ataculischemictranzitoriu*.

Cel mai reuşit tratament al dereglărilor comunicaționale ar fi prevenția şi intervenția timpurie. Părinții trebuie să fie conştienți de jaloanele importante ale dezvoltării copilului lor. Cea mai intensă perioadă de dezvoltare a vorbirii şi a limbajului se consideră primii trei ani de viață, perioadă în care creierul se dezvoltă şi se maturizează. Abilitățile lingvistice se dezvoltă suficient într-o lume bogată în sunete şi în imagini, când copilul este constant expus la comunicarea cu alții. Există, desigur, şi perioade critice în dezvoltarea vorbirii şi a limbajului, deoarece pe parcursul dezvoltării sale inițiale, creierul este apt capabil să însuşească orice limbă. Capacitatea de a o învăța poate fi diminuată şi poate fi mai puțin eficientă şi efectivă, atunci când perioadele critice sunt lăsate să treacă fără implicare timpurie în limbaj (fără crearea condițiilor de a auzi şi asculta vorbirea celor din jur). Primele semne de comunicare apar pe parcursul primelor zile de viață, când nou-născutul învață că plânsul îi va aduce mâncare, confort şi companie. În ambianța în care se găseşte, el începe să recunoască sunetele importante. Vocea părinților devine cel mai valoros zgomot. Crescând, copiii încep să diferențieze sunetele vorbirii (fonemele) sau să construiască grupuri de sunete (silabe) ce constituie cuvinte ale limbajului autonom. Cercetările au demonstrat că, la vârsta de 6 luni, majoritatea copiilor recunosc sunetele principale ale limbii native.

În timp ce organele vorbirii (obrajii, buzele şi limba) şi vocea se maturizează, copilul este capabil să producă sunete de control. Acest lucru începe în primele luni de viață, prin gângureală – vocalizări liniştite, repetitive şi plăcute auzului. La 6 luni, copilul începe să silabisească (un fel de flecăreala, bolborosire) sau să producă aşa-numitele perseverații silabice, care în scurt timp se transformă într-un jargon, vorbire specifică ce are tonalitate, ritm similar vorbirii umane, dar care nu conține cuvinte adevărate.

La sfârşitul primului an de viață, copiii încep să pronunțe cuvinte simple. Ei nu sunt conştienți de semnificația cuvântului rostit, dar destul de curând învață puterea cuvintelor, dat fiind faptul că alții reacționează, răspund la cuvintele ce le rostesc.

La 18 luni, vocabularul se îmbogățeşte. Copiii folosesc cuvinte separate pentru a-şi exprima necesitățile; la 2 ani unesc cuvintele unele cu altul, alcătuind propoziții simple. În această perioadă, copiii învață că aceste cuvinte simbolizează obiecte, acțiuni, gânduri, încearcă elemente de joc reprezentațional sau mimetic. La 3, 4 şi 5 ani, vocabularul copiilor creşte foarte repede, se structurează aspectele /regulile logico-gramaticale ale limbajului.

Atunci când se atestă suspiciuni referitor la dezvoltarea limbajului copilului, trebuie neapărat consultat un specialist în limbaj –logopedul. La etapa inițială, medicul de familie se numără printre specialiştii care este cel mai apropiat de copil şi cel care poate recomanda adresarea la logoped; în instituțiile preşcolare acest lucru îl pot face educatorii.

Asistența logopedică se acordă în instituțiile şcolare /preşcolare, clinici, centre de reabilitare.

Pentru început, logopedul trebuie să discute cu părinții anamneza privind evoluția dezvoltării vorbirii copilului, cu însuşi copilul, prin aplicarea testelor psihologice corespunzătoare vârstei şi, evident, realizează examenul logopedic special. În dependență de rezultatele obținute, logopedul recomandă activități speciale la cabinet, dar şi din acelea pe care părinții trebuie să le efectueze acasă, de exemplu, să-i citească periodic, să-i vorbească prin propoziții scurte simple, clare, folosind cuvinte accesibile şi care pot fi repetate de către copil; să pronunțe corect, sub aspect gramatical, cuvintele. De exemplu, dacă copilul spune "tu-tuc usa?", se va repeta "da, bate la uşă!". Aceasta este varianta corectă de vorbire, fără a se insista prin „corectare" – deseori respinsă de copilul care refuză vorbirea. Logopedul mai poate recomanda activități individuale sau de grup.

Educarea limbajului de către logoped contribuie:

- la înlăturarea tulburărilor de articulare şi la învățarea pronunției corecte a sunetelor vorbirii;
- la controlul propriei voci, respirații;
- la depăşirea poticnirilor în vorbire şi la însuşirea unei vorbiri fluente;
- cei care au afazie pot învăța comunicarea verbală;
- la conştientizarea dificultăților proprii şi la dezvoltarea unei comunicări fluente în cadru /anturaj /mediu social, educațional şi vocațional.

CZU 821.135Busuioc.06

Oxana Mititelu, lector universitar,doctorandă,

Universitatea de Stat din Comrat. Republica Moldova

CONFISCAREA SPAȚIULUI PRIVAT ÎN ROMANUL „PACTIZÂND CU DIAVOLUL" DE AURELIU BUSUIOC

Abstract

Was observed in Soviet communism brought countries «eliberate» infernal mixture of terror and social promise, because revolutionary demagogy, the price denunciation, robbery allowed draped in ideology, thus destroying the traditional structures of social organizations, opening way Wide Progressive System.Totalitarian regime has also been «slujile» his,«şuruburile» that was held to infernal machine, concrete people who, for fear of conformism, lack of moral or otherwise stayed «sub vremi», served the regime. So Aureliu Busuioc's novels „Hronicul Găinarilor"and „Pactizând cu diavolul" adds a very important nuance to this process of ostracism totalitarian mind - subjection of a people by massification, by deleting the consciousness of identity and the imposition of a surrogate history, and totalitarian violence which has spread over the private space. It is natural way to operate a totalitarian regime, provided vital existence.

„Pactizând cu diavolul" este povestea unui tânăr basarabean, aflat după război în România, student la Cluj, părinții şi surorile căruia au fost întorşi cu forța «în patria natală, U.R.S.S.» şi trimişi în Siberia. Interesant pentru descifrarea mesajului lucrării este, socotim noi, motto-ul ei, în care se anunță întreaga tragedie a destinului acestui tânăr student, dar şi destinul basarabeanului în genere: „Sunt basarabean. Cu asta am spus totul. Şi anume aici ar trebui să pun punct, dar… Dar mai sunt niscai chițibuşuri, pentru că una e să fi fost basarabean la începutul secolului nouăsprezece şi cu totul alta să fii la jumătatea veacului douăzeci". Povestea celui care s-a nimerit a fi «basarabean la jumătatea veacului douăzeci» începe într-un vagon marfar cu uşile «ce se puteau închide şi deschide numai dinafară» şi cu o ferestruică «protejată din exterior cu gratii şi sîrmă ghimpată». Vagonul pornise din lagărul de la Sighet, numit oficial «Punctul de filtrare pentru repatrierea cetățenilor sovietici», şi ținea calea spre «gara marelui oraş de destinație», prin care înțelegem că e vorba de Chişinău. Narațiunea alternează între consemnarea a ceea ce se întâmplă în vagon cu ceea ce vede prin ferestruica zăbrelită personajul principal Mihai Olteanu şi cu amintirile sale de la Cluj şi din lagărul de la Sighet. Vocea anonimă, neutră, a naratorului nu poate să ne înşele. Cel care vede şi înregistrează ceea ce se întâmplă în vagonul cu «repatriați» şi ceea ce se poate desluşi, fugar, afară este Mihai Olteanu. Ca un maestru cu experiență, Aureliu Busuioc lucrează cu puterea de sugestie a detaliului, fie că acesta ține de o toponimie aiuritoare (Însorita, Eliberata, Înflorita), fie că la mijloc sunt nişte reacții umane spontane, atitudini, fapte sau vorbe. Maiorul Rosomahov, comandantul lagărului, promisese vagoane de pasageri, dar, semnalează cu maliție naratorul, evocând un obicei al «eliberatorilor» întorcându-se după război din Europa încărcați ca albinele, «vagoane cu pasageri cu direcția est nu părăsiseră niciodată peronul Sighetului decît doar pentru personalul lagărului şi mai ales pentru numeroasele baloturi ce-i însoțeau…». Cu un umor deosebit, sarcastic, fără menajamente, este prezentat Vasilii Vasilevici, un fost agent sanitar într-un sat de pe lângă Orhei. Aureliu

Busuioc are ce are cu «agenții sanitari». Altul, în „Hronicul Găinarilor”, s-a aruncat primul să strige în 1940, după simulacrul de alegere a preşedintelui sovietului sătesc, «Trăiască Piotr Panteleevici! Trăiască tovarăşul Stalin!» În noul roman dorința agentului sanitar de a se mula după noua putere sovietică debordează în toate, pornind cu numele rusesc luat ad hoc, Vasilii Vasilevici (aşa insistase să fie numit, notează naratorul), şi terminând cu întregul său comportament conjuncturist. După trecerea frontierei vagonul se opreşte într-o haltă oarecare. Când uşa se deschise, sanitarul se trântise în genunchi în fața noii deschizături spre lume şi strigă cât îl puteau ține bojocii:„Bine te-am găsit de-a doilea oară, Patrie!, apoi sărută lung pragul bogat garnisit cu praf de cărbune”. Criticul Ion Ciocanu observă, nu fără temei, "Prin amănuntul pitoresc «de-a doilea oară» basarabeanul rusificat iremediabil este recognoscibil mai uşor decât din pagini întregi de acțiuni obişnuite, neconcludente”[1, p. 36].Într-adevăr, după haioasa pupăciune a peronului («bogat garnisit cu praf de cărbune»,notează ironic naratorul), agentul sanitar împarte «Zdraste!» în stânga şi în dreapta, etalând o dragoste nețărmurită față de limba rusă şi față de noua Patrie găsită «de-al doilea oară». „Ce pricepi tu în politică, toanto!- îi aruncă teatral soției sale.- Amu marea Uniune Sovietică-i în frunre!...”. Recunoaştem în felul lui de a vorbi basarabeanul rusificat de mai târziu, pe care atât de bine îl îngâna cu dragoste, anticipat, şi Andrei Lupan în versurile sale din anii ’50, versuri parodiate de Petru Cărare cu ”Şede Gheorghe pe-o sidelcă şi-nvârteşte de-o mutelcă”. Dar nu putem să nu vedem în comportamentul său de oportunist o lichea măruntă gata să imagineze cele mai neverosimile gesturi de loialitate şi, pentru un interes meschin, să se aştearnă în modul cel mai josnic în fața noilor stăpâni. Pupatul pământului se mai repetă o dată, alături de alte manifestări de închinăciune în fața marii patrii sovietice pentru ca tocmai în final să se descopere «interesul»; vroia omul să rămână în Chişinău. Vasilii Vasilevici, după cum vom vedea, nu e singurul în căutarea unui culcuş mai cald pe lângă noua putere, de altfel, foarte generoasă cu unii dintre ei. Sunt profitori de toate felurile, precum şi victime dintre cele mai diverse spețe. În timp ce pe unii îi mână înainte visul chicuşului, alții trăiesc măcinați de frica arbitrarului şi neprevăzutului. La despărțire, cineva aruncă unui repatriat mai retras o replică: „Dea Domnul să nu ne întâlnim în locuri mai reci!” Naratorul consemnează reacția animalică a acestuia: „Grăsanul se făcu alb ca varul. Înghiți de câteva ori în sec şi şopti înecându-se:

Să-ți iasă un sfânt din gură…”. Adam Michnic a observat în comunismul adus de sovietici în țările «eliberate»"amestecul infernal de teroare şi promisiune socială, datorită demagogiei revoluționare care, cu prețul denunțului, a îngăduit jaful drapat în ideologie, distrugînd astfel structurile tradiționale ale organizațiilor sociale, deschizînd drum larg Sistemului Progresului. Aceste uşi au fost deschise tuturor acelora care au înțeles că, datorită legilor implacabile ale istoriei, Vechea Lume ajunsese în ruină”[2, p. 21]. Printre ruini cresc adesea flori foarte rare, dar,întotdeauna, şi bălării. Întâlnirea lui Mihai cu comunismul sovietic a început încă în România. La începutul anilor ’50, utopia totalitară făcea de acum şi acolo ravagii. Şi România era aruncată, dacă e să folosim o vorbă a lui Noica din aceeaşi carte „Rugați-vă pentru fratele Alexandru”, în «lipsa de sens»[3, p. 55], în care se scufunda, tragic şi pentru mulți ani înainte, tot lagărul socialist. Ceea ce se întâmpla în vara lui 1952 la Cluj, consemnează naratorul, «aduceau mai mult a fantezie». „Se operaseră arestări masive printre studenții clujeni, facultatea era aproape distrusă, epurarea indezirabililor din rândul cadrelor didactice luase amploare, erau catedre la care locul somităților îl ocupaseră laboranți sau anonimi dați cu noul regim”. Era vremea urcării în amvon a falşilor «apostoli», la Cluj apărând chiar unul care îşi luase ca nume de împrumut această chemare biblică, Gheorghe Apostol, comisarul comunist care l-a înlocuit la catedră pe «misticul» Lucian Blaga. Mihai Olteanu subliniază mereu, răspicat, că nu se ocupă de politică, crezând, precum şi tatăl său a crezut, că politica nu se va ocupa de el, ceea ce într-un sistem totalitar se dovedeşte o mare naivitate. Tatăl său a fost în 1949 ridicat într-o noapte cu toată familia şi trimis în U.R.S.S. Încercând să afle ceva de soarta lor la reprezentantul rus al Comisiei Aliate de Control, Mihai are o primă revelație – acesta vorbeşte o limbă română aproximativă, distorsionată într-un fel anume caraghios, dar suficient de înțeleasă. Căpitanul sovietic îl întreabă de «docoment», apoi continuă într-un amestec bizar: «Ladno. Unde el lăcuieşte?». Abia mai târziu studentul de la Cluj va înțelege că acesta e felul de a vorbi al moldovenilor de peste Nistru trecuți deja prin focul călirii «internaționaliste» a limbii materne.

Acelaşi căpitan, care, desigur, ştia care e soarta celor repatriați cu forța, are cinismul să facă şi o glumă: „Olteanu Alexei. Repatriat cu familie de soție şi trei copii în lună dechembrie patruzece şi nouă. Ehe, ştii care ziua? Ziua lui tovarăşul Stalin! Şaptezece de ani. Aşa un …cadou la tovarăşul Stalin!”. Simbolic vorbind, acesta e primul mesaj al «tovarăşului Stalin» către Mihai Olteanu. Altul, mai adânc, dar tot atât de perfid, i-l va transmite Rosomahov, ofițerul lagărului de repatriere de la Sighet. Mai întâi, acesta îl lasă multe zile la rînd într-o situație incertă de aşteptare. Deşi venise cu o cerere de repatriere, studentul de ieri de la agronomie, nu poate afla nimic de decizia oficială luată în cazul său. Rosomahov este inabordabil. E o situație care-l torturează psihologic. Este exact ceea ce urmărea vicleanul maior «cu fața mongoloidă», e o primă lecție de teroare totalitară asupra conştiinței, pe care «colegul» de cameră, contele S., i-o descifrează în toată cruzimea ei respingătoare. „Ca să te pătrunzi de însemnătatea lui şi de nimicnicia ta, îl tot calma contele. Şi ca să te simți

neapărat vinovat. De ce? N-are importanță. Să te simți vinovat şi atât. Nimic nu deprimă mai mult ca aşteptarea şi incertitudinea". Când, în sfârşit, întâlnirea are loc, Rosomahov debordează în tirade propagandistice sovietice, «felicitându-l» pentru decizia luată, spunându-i că „un om fără patrie nu face nici două parale", evitând însă să răspundă concret la întrebarea lui Mihai privitor la soarta părinților săi, eschivându-se cu o frază generală precum că cei ce s-au întors acasă de bună voie nu pot să n-o ducă bine. Părinții lui Mihai Olteanu nu s-au întors «de bună voie» şi el o ştie, ceea ce pentru dânsul înseamnă noi motive de tortură psihologică. Este exact efectul scontat de ofițerul enkavedist – să răvăşească spiritul, să zdruncine moralul, să samene în conştiință în sentiment vag de culpabilitate, să lase în urma să doar incertitudine, îndoieli şi nelinişti. Un om calm e un om tare, unul şubrezit de dubii şi frământări este un om slab, care poate fi uşor manipulat. Aceasta e lecția cea mare a violentării conştiințelor într-un regim totalitar. E o pedagogie diabolică, pe care personajul romanului lui Aureliu Busuioc o va suporta până la capăt, până la uciderea să din final. Înțelegerea în profunzime a acestor adevăruri vine treptat, iar odată cu revelația lor se schimbă şi modalitatea narativă a romanului. Inițial totul e consemnat cu ochiul puțin ironic, puțin malițios, mai mult neutru, al unui narator detaşat. Vederea este a personajului, dar notările sunt ale unui «scriitor» detaşat de evenimente. După un an şi jumătate de «huzur» în raiul comunist, Mihai Olteanu hotărăşte să lase la o parte mimicriile scriitoriceşti şi trece direct la tonul personal de consemnare pe viu a celor ce se întâmplă în jurul său. Nu e doar o schimbare de optică, este o decizie morală capitală. Mai departe începe devenirea unui destin în condițiile infernului totalitar, destinul celui agresat, torturat, mutilat psihologic şi, la urmă, suprimat fizic. Un asemenea destin, cu bună seamă, nu putea fi anunțat decât prin acceptarea din start a unei totale sincerități:

- „Dar să lăsăm joaca.
- Cred că şi un copil ar înțelege că Mihai Olteanu sunt eu.
- Şi n-are nici un rost s-o fac pe scriitorul, sunt şi aşa grafomani destui.
- Intenția mea este să las o mărturie. În plus sau unică, nu contează: ar trebui să-mi continuu viața cu sâcâitorul sentiment al unei datorii neîmplinite dacă nu aş aşterne pe filele acestui caiet adevărul pe care îl cunosc, adevăr care, m-am dumerit în ultimul timp, mai aparține şi altora, dar lipseşte cu desăvârşire în paginile pline de limonadă ale celor chemați să fie cronicari ai timpurilor şi lucrărilor noastre. Declar deci sus şi tare: nu va fi o probă de opus literar, vor fi, repet, însemnările unui martor. Că vor fi solicitate cândva, că nu vor fi, nu pot să ştiu. Cert este că în condițiile de azi o încercare de a le face publice ar echivala cu o sinucidere. Şi mai declar că nu voi încerca nicidecum să trag spuza pe propria turtă, chipurile aşa au fost timpurile…
- Nu, de zece ori nu!
- Aşa au fost oamenii.
- Iar subsemnatul – nu mai puțin om."

Acest fragment reprezintă în roman acordul care parcă ar anunța ceea ce spune titlul – «pactul cu diavolul». Dar, trebuie de subliniat că pactul nu s-a produs totuşi. A fost doar o intenție, o hotărâre a omului strâns de organele de represiune cu uşa, adus la disperare, la iluzia că aceasta ar putea să-i salveze pe ai săi, pe cei, puțini, rămaşi în viață, acolo în Siberia. Intenția nu s-a realizat, Mihai Olteanu a fost omorât, plătind cu viața tocmai faptul că nu numai oamenii au fost cum au fost, dar, în primul rând, «aşa au fost timpurile». Un Chronos nemilos, crud îți mânca fiii care se declarau ori numai se anunțau în contratimp cu esența să devoratoare. Iar acest Chronos nu era singur, nu era o abstracție oarecare, ca şi «masa» să groaznică. Regimul totalitar şi-a avut «slujile» sale, «şuruburile» pe care s-a ținut maşinăria să infernală, oameni concreți care, din frică, din conformism, din lipsă de principii morale ori din alte motive, au stat «sub vremi», au servit regimul. Aureliu Busuioc prezintă în romanul său o galerie întreagă de personaje, majoritatea basarabeni, autohtoni, nu din cei veniți cu tancurile «eliberatoare». Relațiile lor cu sistemul totalitar adus de soviete în Basarabia sunt diverse, complicate, stabile sau în devenire, dar mereu în tensiunea arbitrarului, a neprevăzutului unui «timp» diabolic, care planează peste oameni, peste soarta lor cu puterea malefică a terorii, a fricii, a morții. În «Jurnalul fericirii» Nicolae Steinhardt a remarcat cu pătrundere că totalitarismul nu e atât închegarea unei teorii economice, biologice ori sociale, cât mai ales manifestarea unei atracții pentru moarte. Semnele «morții», simbolic vorbind, proaspătul repatriat, le atestă pretutindeni: denumiri sovietice de străzi, denumiri contorsionate de instituții, nume de familie româneşti mutilate, şi, mai ales, o morbidă ură față de rădăcinile naționale, față de români şi România. Locotenentul Gropa de la Ministerul «treburilor lăuntrice», deşi vorbeşte o limbă neaşteptat de corectă, îl corectează cu brutalitate pe Mihai Olteanu, când acesta îi pronuță numele corect – Groapă. Tot el reacționează de-a dreptul cu violență («s-a înfuriat ca un tigru») când a citit în anchetă la punctul «naționalitatea» – «român». „A luat tocul, consemnează Mihai Olteanu, şi l-a repezit cu atâta furie peste cuvânt, de-au zburat bucăți din formular şi m-a pus să-l completez a doua oară de față cu el.

- Nu eşti român şi bagă-ți bine în cap lucrul acesta! Aici trăiesc moldoveni, românii au murit!...".

Etnonimul «român», într-adevăr, a murit pentru spațiul R.S.S.M, ca, de altfel, şi cel de Basarabia şi tot ce era legat de istoria acestui ținut, în Republica Populară România, dar, în ciuda constatării categorice a funcționarului de la interne, el continuă să-l urmărească pe fostul student de la Cluj. La început i se spune, oarecum binevoitor, «românul» printre muncitorii de la uzina la care se angajase după repatriere, apoi «românaşul» de către studenții de la filologie. Aceştia din urmă, deja căliți ideologiceşte, au adăugat în sufixul de rigoare a etnonimului doza de dispreț şi distanțare cerută de noile obiceiuri sovietice.

«A murit» şi Mihai Olteanu, renăscut sub teascurile birocrației totalitare cu numele de Mihail Oltian. La încercările sale de împotrivire împotriva acestei metamorfoze onomastice acelaşi Gropa i-o taie scurt: „În Uniunea Sovietică, cetățene Olteanu, numele de familie se scriu potrivit unor norme bine stabilite. Prenumele – la fel. Dar dacă vrei numaidecât să porți acelaşi nume cu fostul rege al vecinilor, spune-o deschis: avem locuri speciale pentru monarhişti!”. Un argument tare, pe care s-a sprijinit 15 ani mai târziu şi un secretar c.c., viitor preşedinte al R. Moldova, când s-a referit la prenumele criticului Cimpoi. În cele din urmă, repatriatul venit să-şi caute familia, află şi de moartea tatălui, apoi a mamei, a unei surori. Unei mortificări lente, psihologice şi morale, apoi, în final, fizice, este supus şi el de-a lungul romanului. Venit acasă să se alăture familiei, el constată că nu mai este nici casa (naționalizată), nici despre familie nu poate afla ceva sigur mult timp. «Organele lăuntrice» şi cele ale «neprimejduirii de stat» nu-i comunică nimic cu exactitate. Într-un moment naratorul notează cu exasperare: „Nu mai puteam răbda. Simțeam că explodez. Se juca cu mine de-a şoarecele cu pisica?”. Asta era, şi Mihai va afla mai târziu chiar cum se cheamă procedeul, lecția, metoda – manipulare. Gropa îi comunică, în sfârşit, nişte frânturi de adevăr despre părinți, amestecate copios cu obişnuitele minciuni cu care opera sistemul: „Tatăl tău a fost condamnat în februarie cincizeci la zece ani de lagăr pentru colaborare cu inamicul. Mama şi surorile au dorit să se afle în preajma lui…

- Deportate?...

- Hm… Un fel de surghiun voluntar… Decembriste!”

Sensul minciunii cu «surghiunul voluntar», dar şi celelalte legate de soarta tragică a familiei sale le va descoperi treptat, odată cu strângerea cercului amenințător al puterii totalitare în jurul său şi cu înțelegerea «că nimerisem într-un uriaş malaxor unde materia primă eşti tu, dar de dragul a ce?, în numele a ce? – fără răspuns». E «lipsa de sens» de care scria Noica şi care porneşte de la o mare minciună. Despre aceasta a vorbit foarte exact un slujitor credincios al comunismului sovietic, apoi o victimă a aceluiaşi sistem, Bellu Zilber, vechi cominternist, agent sovietic în România, prieten într-un timp al lui Mircea Eliade şi, în anii ’50, coleg de celulă cu foştii legionari. „Adevărul de partid, scrie el în amintirile publicate după revoluție, l-a descoperit Lenin. De atunci face lege: minciuna a devenit simplu adevăr. Nimeni nu mai are remuşcări, nimeni nu roşeşte, nimeni nu mai este sancționat”.[4, p. 141] Personajul lui Aureliu Busuioc se pătrunde repede de realitatea acestui «adevăr». În malaxorul maşinii de represiune sovietice nimereşte întâmplător, fiind confundat cu altcineva, prietenul său, Emil Crăciun, repatriat şi el imediat după dânsul din România. Peste un an acesta e o jalnică ruină umană, priveliște care îl face să sufere cumplit pe Mihai Olteanu. Involuntar şi indirect, şi el şi-a adus obolul la încarcerarea prietenului. Chemat de locotenentul Krasnovski la securitate, şi impus să scrie tot ce ştie despre Emil, el a înşirat câteva pagini. „Am încercat de multe ori după aceea să reconstitui în minte tot ce aşternusem pe vreo patru pagini în noaptea aceea, dar n-am reuşit niciodată să duc lucrurile până la capăt. Dar de una sunt sigur: o bună parte din cele relatate erau ale lui Krasnovski, de la el aflate… Şi n-am să-mi iert niciodată că n-am înțeles decât foarte târziu că asta se numeşte manipulare”.

Titlul sugerează un «pact cu diavolul». Romanul, de fapt, depune o mărturie amănunțită la un proces de confruntare, de luptă acerbă dintre sistemul diabolic al poliției politice sovietice şi o conştiință morală care ar vrea să se păstreze, dacă nu intactă (depozițiile referitoare la Emil au dovedit cât de puternică era puterea de manipulare a acestui organism), cel puțin neutră, departe de îndeletnicirile ei oculte, criminale. Narațiunea se centrează pe istoria unui refuz al pactului cu diavolului şi pe consecințele tragice ale acestei opțiuni pline de curaj.

Note bibliografice:

1. Ion Ciocanu, Dincolo de ironie şi zeflemea, în: Sud-Est cultural, 2008, nr.4, p.36.
2. Constantin Noica, Rugați-vă pentru fratele Alexandru, Humanitas, Bucureşti, 1990, p. 21.
3. Adam Michnik, Scrisori din închisoare şi alte eseuri, Iaşi, Polirom, 1997, p. 55.
4. Andrei Şerbulescu, Monarhia de drept dialectic. A doua versiune a memoriilor lui Bellu Zilber, Bucureşti, Humanitas, 1991, p.141.

CZU 378.147:811,111:378.4 (478)ASEM

Vasilachi Serghei, lector superior, Grozavu Parascovia, lector superior,Chimacovschi-Leahu Aliona, lector superior.

Academia de Studii Economice a Moldovei

STRUCTURAREA SITUAȚIILOR DE *ÎNVĂȚARE COOPERANTĂ ÎN VEDEREA MOTIVĂRII STUDENȚILOR* DIN PERSPECTIVA PREDĂRII LIMBII ENGLEZE DE AFACERI LA ASEM

Summary:

Cooperative Learning is a theme frequently addressed by theorists and practitioners of education. This theme of reflection is a starting point for changing educational practices, based on individualism and competition, the democratic and cooperative educational practices that encourage participation and improve students' academic results. Among teachers is widespread belief that only competitive relationships generate adequate incentives for learning. The most compelling argument for stimulating cooperative learning in high school is so many research results, as well as the effects observed by some teachers of the ASEM.

Învățarea prin cooperare reprezintă una din temele abordate frecvent de către teoreticienii şi practicienii educației. Această temă de reflecție reprezintă un punct de plecare pentru schimbarea practicilor educaționale, bazate pe individualism şi competiție, pe practici educaționale democratice şi cooperative, care să stimuleze participarea cursanților şi ameliorarea rezultatelor academice. În rîndul profesorilor, este foarte larg răspîndită opinia că numai relațiile competitive generează o motivație adecvată pentru învățare. Cel mai convingător argument pentru stimularea învățării prin cooperare în şcoala superioară îl reprezintă atît rezultate numeroaselor cercetări, cît şi efectele observate de către unii profesori din cadrul ASEM.

În ultimele decenii, cercetătorii s-au ocupat de amenajarea grupului ca mediu de învățare, evidențiind eficiența ridicată a grupului de cursanți ce îndeplinesc o sarcină de învățare comună. Grupa academică este un grup social ce mediază, în timp, schimbări cognitive fundamentale la nivelul fiecărui membru. Climatul grupei are un foarte mare impact asupra percepțiilor care le au studenții şi cadrele didactice reflectă motivele pentru care ei lucrează (sau nu lucrează) împreună, capacitatea de a discuta împreună şi de a analiza critic ideile şi reflecta caracteristicile grupei ca şi comunitate de învățare. Instruirea în grupuri mici constituie o alternativă din ce în ce mai uzitată, deoarece instruirea frontală, simpla logistică de a conduce 10-15 sau mai mulți studenți limitează opțiunile instrucționale. Prin împărțirea grupei în grupuri mici, responsabilitatea fiecărui student față de grup creşte foarte mult. Nu mai trebuie să aştepte ca alți 15 potențiali să-şi spună părerea înainte ca el să poată fi implicat într-o activitate. Activitățile în grupuri mici sunt inițiate, cel mai frecvent, pentru ca studenții: să discute anumite teme sau evenimente; să se angajeze în activități de lucrare a deciziilor; să cerceteze /investigheze anumite probleme sau întrebări. Cadrul didactic trebuie să decidă în legătură cu: metodele pe care le va folosi; organizarea clasei, compoziția grupelor; dezvoltarea expedițiilor grupului; coordonarea şi evaluarea muncii în grup. Responsabilitățile cadrului didactic sunt numeroase atunci cînd se desfăşoară activitățile pe grupe, variind de la cea de instructor la participant sau consultant. Uneori, el adoptă o poziție neutră determinîndu-i pe studenți să-şi asume întreaga responsabilitate. Învățarea prin cooperare reprezintă folosirea grupurilor mici în scopuri instrucționale, astfel lucrînd împreună – studenții îşi maximizează atît propria învățare cît şi a celorlalți colegi.

Printr-o astfel de organizare a situațiilor de învățare studenții depind într-un mod pozitiv unii de alții, iar această independență pozitivă îi conduce la devotament față de grup. Elementele esențiale ale învățării prin cooperare sunt:

- individuală (fiecare student este răspunzător atît pentru ceea ce învață ca individ, cît şi ajutorul pe care-l dă celorlalți membri ai grupului pentru realizarea unei sarcini);
- interacțiune stimulatoare, de tipul „față în față” (studenții îşi promovează unii altora succesul);
- deprinderi şi competențe interpersonale indispensabile lucrului în grupuri mici;
- conştientizarea şi evaluarea modului în care funcționează grupul de învățare.

Studenții care realizează sarcini de învățare prin cooperare în grup (nu doar sarcini în grup) tind să aibă performanțe academice mai bune, un număr mai mare de competențe sociale pozitive, o mai bună înțelegere a conținuturilor şi deprinderilor pe care şi le formează. Atunci cînd se realizează învățarea prin cooperare în mod regulat, studenții din „singuratici care învață”, pot deveni „colegi care învață împreună, care ating niveluri ale competenței academice în cadrul grupului şi ca membri ai echipelor. Grupurile de învățare prin cooperare se concentrează asupra maximizării succesului academic al tuturor membrilor grupului. Principalul motiv este că, prin stimularea cooperării rezultatele academice ale studenților să se amelioreze şi participarea lor la activitățile universitare şi extracuriculare să crească.

Pentru aplicarea învățării prin cooperare în auditoriu, profesorul trebuie să planifice cu atenție şi să realizeze cîteva acțiuni specifice:

- stabilirea echipelor;
- formularea sarcinilor concrete de învățare şi prezentarea lor;
- precizarea modului în care se va face evaluarea cu specificarea faptului că fiecare membru va „răspunde” pentru ceea ce a învățat;
- negocierea responsabilităților fiecăruia în cadrul echipei.

O modalitate de a-i obişnui pe studenți să lucreze în grupuri este ca aceştia să desfăşoare o serie de activități „de practică” pentru a realiza o sarcină prin colaborare. Prin exerciții de construire a echipelor în care studenții realizează ceva împreună, se gîndesc la un subiect de interes sau rezolvă o problemă, aceştia exersează abilitățile de care au nevoie pentru a lucra bine în grupuri. Aceste activități ajută la stabilirea unor norme de comportament dorite şi asigură feedback-ul necesar grupurilor. Alocarea de timp pentru a le arăta elevilor cum să lucreze bine cu colegii poate face învățarea prin cooperare mai eficientă şi mai productivă.

Grupurile de învățare prin cooperare pot fi organizate pe durata unei singure lecții sau pe durata unor proiecte pe termen mai lung. Există nenumărate posibilități de a încorpora aceste interacțiuni de grup în practicile zilnice de la clasă. Pentru a stabili un grup de cooperare într-un mod mai formal, profesorul trebuie:

- să facă o introducere a lecției
- să-i organizeze pe studenți în grupuri
- să atribuie roluri fiecărui student
- să stabilească aşteptările pentru contribuțiile individuale la rezultatele grupului
- să se asigure că studenții au materialele şi resursele necesare

Profesorul explică apoi procesul şi informațiile necesare pentru îndeplinirea activităților. Grupurile de studenți lucrează la activitate pînă cînd toți membrii grupului au înțeles ce trebuie să facă şi au finalizat sarcinile de lucru. Rolul pe care îl are profesorul într-o astfel de structură de cooperare este foarte important. În timp ce studenții lucrează, profesorul se deplasează de la un grup la altul monitorizînd interacțiunile, punînd întrebări şi răspunzînd la întrebări şi reorientînd atenția elevilor. Acesta este un moment potrivit şi pentru a realiza o fişă de observare a modului în care fiecare student se descurcă în activitatea de grup. După ce activitatea s-a terminat, profesorul evaluează performanțele fiecărui student şi ei îşi evaluează propriile contribuții, precum şi pe cele ale membrilor grupului. Într-un grup informal de cooperare, profesorul poate apela la o astfel de organizare pentru:

- A concentra atenția studenților
- A le da posibilitatea studenților de a afla şi alte puncte de vedere
- A se asigura că studenții se ocupă de conținuturile care se studiază

Tehnologia poate fi integrată pentru a sprijini cooperarea dintre studenți în cadrul proiectelor. Studenții pot comunica cu alți colegi sau cu experți din domeniu. De exemplu, în timp ce studenții studiază problema economică, ei pot lua legătura cu diverşi economişti ale căror lucrări au fost publicate, prin email şi prin intermediul site-urilor, pot primi feedback din partea unor experți sau pot să îşi comunice ideile. Studenții pot după aceea să creeze produse ale grupului utilizînd soft multimedia şi pot împărtăşi rezultatele finale ale proiectului cu prieteni prin email.

Folosind strategiile de învățare prin cooperare la clasă, Johnson şi Johnson (1999) au descoperit că profesorii le oferă cursanților:

- Interdependență pozitivă
- Interacțiuni față în față
- Responsabilitate individuală şi de grup
- Abilități interpersonale şi de lucru în grupuri mici
- Acțiune de grup

Beneficiile grupării studenților pentru a învăța prin cooperare depăşesc cu mult orice dezavantaj. Prin utilizarea acestor strategii, vor avea de cîştigat nu numai studenții, ci şi profesorii, prin crearea unui mediu centrat pe studenți, în care toată lumea interacționează şi lucrează bine împreună.

Să examinăm, deci, care sunt deciziile premergătoare actului instrucțional. Profesorul trebuie să specifice obiectivele actului instrucțional, fie că acestea țin de materia respectivă sau sunt deprinderi sociale. De asemenea, el trebuie să decidă cu privire la dimensiunea grupului. În acest scop, trebuie să ia în considerare limita de timp pe care o are, experiența studenților în ceea ce priveşte lucrul în grup, vîrsta acestora şi să dispună de materiale didactice adecvate (Johnson, Johnson &Holubec, 1998).

Distribuirea studenților în grupuri. Profesorul poate să distribuie studenții pe grupuri aleatoriu sau folosind criterii multiple pentru a asigura eterogenitatea grupurilor. Cînd studenții se grupează după propria dorință, grupurile sunt de obicei omogene.

„Cît de numeros trebuie să fie un grup de studiu în cazul acestei metode? Răspunsul depinde de obiectivele situației de învățare respective. Dacă scopul este recapitularea, repetarea unor cunoştințe deja dobîndite sau exersarea, grupurile de 4-6 studenți sunt potrivite. Dacă obiectivul este să încurajăm fiecare student să participe la discuții, la rezolvarea de probleme, la utilizarea computerului, atunci cele mai eficiente sunt grupurile de 2-4 studenți. De asemenea, în alcătuirea grupurilor trebuie să se țină seama ca numărul de fete şi băieți în grup să fie echilibrat" (Woolfolk, 2001 *Educational Psychology*).

Cînd profesorul distribuie anumite roluri în grup, trebuie să se asigure că în fiecare grup există studenți care posedă patru tipuri de abilități: formative (*forming*), funcționale (*functioning*), verbalizante (*formulating*), catalizatoare (*fermenting*).

Studentul cu abilități formative va monitoriza modul în care membrii grupului se succed în activitate. Studentul cu abilități funcționale va înregistra discuțiile din grup, îi va încuraja pe toți să participe la ele, va explica mai clar/ va parafraza ideile rezultate din discuția în grup, va căuta să stabilească o atitudine consensuală.

Studentul cu abilități verbalizante va da tonul discuțiilor în grup şi va prezenta, în rezumat, rezultatul activității grupului.

Studentul cu abilități catalizatoare va găsi o explicație a rezultatelor obținute în grup şi va contribui la identificarea unei argumentații cu privire la activitățile grupului (Johnson, Johnson &Holubec, 1998).

Aranjarea auditoriului. Aranjamentul spațiului este deosebit de important pentru lucrul în grup. Profesorii pot utiliza diferite strategii pentru a stabili limitele spațiului de lucru în sală. De exemplu:

- poate folosi etichete şi alte însemne pentru a desemna zone diverse
- poate folosi culori pentru a atrage atenția şi a defini spațiile de uz individual şi de grup
- poate delimita pe podea diverse spații de lucru (cu bandă adezivă)
- poate folosi săgeți indicatoare şi alte elemente mobile
- poate folosi elemente de semnalizare luminoasă
- poate schimba aranjamentul mobilierului
- poate extinde activitatea grupului pe un spațiu mai larg.

Planificarea materialului didactic. Profesorul decide asupra modului în care materialele didactice sunt aranjate şi distribuite între membrii grupului pentru ca aceştia să participe cît mai deplin la procesul educațional şi să-şi îmbunătățească performanțele. Profesorul poate crea: interdependența materială, oferind un singur exemplar dintr-un material în grup; interdependența informațională, distribuind fiecărui membru al grupului cîte un fragment din materialul didactic, astfel încît pentru îndeplinirea obiectivului să fie nevoie de activitatea tuturor membrilor grupului; interdependența membrilor grupului este asigurată prin coeziunea acestuia în raport cu persoane care nu fac parte din grup. Materialele sunt distribuite astfel încît între grupuri să intervină competiția, urmînd a se stabili care grup a învățat mai mult şi mai bine. Pînă la acest punct, profesorul a planificat modul de desfăşurare a lecției pe baza unor decizii premergătoare actului instrucțional. Profesorul urmează să structureze temele (sarcinile de lucru) ale studenților şi desfăşurarea acestora în cooperare, explicîndu-le ce au de făcut, care sunt cerințele ştiințifice, care sunt criteriile de succes, explicînd elementele de interdependență pozitivă, responsabilitateaindividuală, specificînd care îi sunt aşteptările la nivel comportamental şi organizînd modul de cooperare între grupuri.

Explicarea cerințelor de specialitate se referă la faptul că profesorul trebuie să le comunice studenților *„(a) ce au de făcut pentru îndeplinirea sarcinii de lucru şi (b) care sunt modalitățile de rezolvare"*. În acest sens, există cîteva etape care trebuie urmate. Prima constă în prezentarea sarcinii de lucru, care trebuie să fie explicit formulată şi însoțită de criterii de evaluare clare. Apoi, profesorul trebuie să explice obiectivele lecției pentru a se asigura că elevii le-au reținut. Profesorul explică conceptele, principiile generale, strategiile de abordare ale unui subiect, raportîndu-le la cunoştințele şi experiența precedentă ale studentului. De asemenea, el prezintă metodologia de rezolvare a sarcinii de lucru (temelor). Fiecărui student i se va solicita un rezultat concret al cerințelor formulate. Această solicitare menține atenția studenților asupra sarcinii de lucru şi asigură un comportament responsabil din partea acestora. Profesorul pune apoi întrebări foarte precise şi de amănunt

pentru a verifica buna înțelegere a sarcinilor de lucru. Ultima etapă constă în solicitarea studenților să răspundă în perechi sau în grupuri de cîte trei la întrebările care constituie noțiunile fundamentale ale lecției pentru a stabili care sunt aşteptările lor şi pentru a anticipa cunoştințele despre subiectul respectiv (Johnson, Johnson &Holubec, 1998).

Specificarea criteriilor de performanță: învățarea prin cooperare reclamă un sistem de evaluare care se bazează pe un set de criterii, ceea ce înseamnă necesitatea de a adopta un set de standarde fixe la care se raportează permanent activitatea fiecărui student. O variantă obişnuită de evaluare este sistemul de calificative notate cu litere: A,B, (nota 10, 9) etc., în care fiecare literă acoperă un anume procentaj de corectitudine la un test, de exemplu: (A= 95-100% răspunsuri corecte, B= 85-94% răspunsuri corecte, etc.). Sau profesorul poate anunța: „Grupul nu termină activitatea pînă cînd fiecare membru al său dovedeşte că stăpîneşte acest subiect". Pentru a promova cooperarea între grupuri, poate decide: „Dacă toată clasa cumulează 520 puncte la acest test de vocabular, atunci fiecare student va primi cîte două puncte suplimentare pentru activitate".

Explicarea interdependenței pozitive. „Interdependența pozitivă a obiectivelor se instituie în condițiile în care în procesul de învățare se stabileşte un obiectiv de interes comun, astfel încît la nivel individual studenții să perceapă că îşi pot atinge obiectivele dacă şi numai dacă obiectivele grupului au fost atinse" (Johnson and Johnson, 1999). În lipsa interdependenței pozitive nu există învățare prin cooperare. În primă instanță, profesorul organizează structurile acestui tip de interdependență. Ca să se asigure că tipul de gîndire al elevilor este de tipul „*Noi*, nu *eu*", profesorul le comunică: „ Fiecare student are trei responsabilități. Trebuie să învățați noțiunile predate. Trebuie să vă asigurați că toți membrii grupului din care faceți parte şi-au însuşit aceste noțiuni; şi aveți şi responsabilitatea ca toți ceilalți membrii grupului să învețe corect noțiunile predate." După aceea, profesorul suplimentează interdependența pozitivă a obiectivelor cu alte forme de interdependență pozitivă, precum recompensa, atribuirea de roluri sociale în sală (studentul este negociator, mediator, etc.), apelul la simțul identității, la puterea de muncă a studentului. De exemplu, interdependența pozitivă poate fi structurată şi prin introducerea recompenselor la nivelul grupului. Dacă grupul obține un punctaj mai mare decît cel stabilit, atunci fiecare membru al grupului primeşte puncte suplimentare drept recompensă. Interdependența pozitivă creează relații de colegialitate şi încurajează sprijinul reciproc în procesul de învățare: „Hai, lucrează – contăm pe tine!" sau „Cum pot să te ajut să înveți mai bine?" (Johnson and Johnson, 1999)

Construirea responsabilității individuale. „Un obiectiv subdiacent al învățării prin cooperare este determinarea fiecărui membru al grupului să devină mai puternic şi mai încrezător. Acest obiectiv poate fi îndeplinit apelînd la simțul responsabilității individuale în mod constant în procesul de învățare şi inducînd simțul colegialității şi al întrajutorării. Profesorii pot aprecia performanța individuală a studenților şi pot comunica rezultatele persoanei în cauză şi grupului, raportîndu-le la criteriile de evaluare stabilite. Feedbackul îi determină pe studenți să recunoască şi să aprecieze eforturile lor şi ale colegilor, să ofere remedii imediate ale eşecurilor, să asigure sprijin şi asistență celor care au nevoie, să redistribuie responsabilitățile la nivel de grup pentru a evita orice formă de redundanță la nivel individual" (Johnson and Johnson, 1999).

„Responsabilitatea individuală inculcă, la nivel individual, ideea că nici un membru al grupului nu poate profita de activitatea şi efortul celorlalți şi nu poate trata cu superficialitate sarcina de lucru. Pentru a obține rezultate în acest sens, grupurile de studiu trebuie să fie mici; în acest fel, fiecare cursant poate fi testat, supus examinărilor orale neanunțate, se poate observa frecvența cu care fiecare elev răspunde, fiecare poate fi determinat să-şi ajute colegii folosind cunoştințele dobîndite anterior"(Johnson and Johnson, 1999).

*Organizarea cooperării între grupuri.*Profesorul stabileşte obiective la nivelul grupei, la nivelul grupului şi la nivel individual. El încurajează studenții din grup care au terminat sarcina de lucru să identifice grupuri în care colegii nu au terminat de lucru şi să-i ajute pe aceştia să rezolve tema corect; de asemenea, studenții sunt încurajați să-şi compare rezultatele cu acelea ale altor grupuri care au terminat sarcina de lucru, discutînd metodele şi strategiile folosite (Johnson and Johnson, 1999).

*Specificarea aşteptărilor la nivel comportamental.*În cazul învățării cooperative profesorul trebuie să precizeze care este tipul de reacție/comportament pe care îl aşteaptă de la cursanți; de pildă, ce deprinderi de interacțiune socială la nivel de grup mic sunt necesare studenților pentru a putea lucra eficient în comun. Studenții sunt angajați simultan în munca în echipă şi rezolvarea unor cerințe/sarcini de lucru. Dacă ei nu au deprinderile necesare muncii în echipă, nu sunt capabili să-şi îndeplinească sarcinile de lucru. Atunci cînd precizează care sunt expectațiile comportamentale, profesorul trebuie să pornească de la enunțarea şi exersarea unui număr mic de deprinderi (una-două) pînă ce acestea ajung automatisme comportamentale (Johnson and Johnson, 1999).

*Monitorizarea şi intervenția.*În timp ce conduce lecția, profesorul monitorizează fiecare grup de studiu, intervine cînd este cazul să îmbunătățească elemente ale lucrului în echipă şi emite concluzii la sfîrşitul lecției. Este important să urmărească activitatea în grup, interacțiunea dintre membrii grupului pentru a aprecia progresul intelectual al elevilor şi utilizarea pertinentă a deprinderilor de interacțiune socială. A monitoriza înseamnă a verifica permanent. Monitorizarea comportă patru stadii: pregătirea pentru observarea grupurilor la lucru, observarea cu scopul de a aprecia calitatea efortului de cooperare la nivel de grup, intervenția – cînd este cazul – solicitarea cursanților să se autoaprecieze la nivel individual pentru a încuraja automonitorizarea (Johnson, Johnson &Holubec, 1998).

Aprecierea, evaluarea, procesarea/interpretarea datelor. Aprecierea şi evaluarea calitativă şi cantitativă a activității elevilor este o altă sarcină extrem de importantă a profesorului. De asemenea, este deosebit de important să-i antrenăm pe studenți în procesul de autoapreciere şi în aprecierea reciprocă a activității. În ceea ce priveşte procesare/interpretarea datelor la nivel de grup, profesorul trebuie să se asigure că toți elevii primesc feedbackul activității lor, îşi stabilesc un program de îmbunătățire a performanțelor şi sărbătoresc în echipă succesul. La nivel de grup, studenții vor alcătui o listă cu trei activități pe care le-au îndeplinit cu succes pe ziua în curs şi cu o activitate pe care doresc s-o îmbunătățească în următoarea zi.

În concluzie, studierea experienței cercetătorilor în domeniul motivării studenților pentru învățarea în grup ne-asugeratideeacă studiul prin cooperare, poateconstituiunobiectivpreponderentîn procesuldepredarea limbii engleze cu scop specific la ASEM.

Referințe

1. Goleman, D. (1998). *What makes a leader?* Harvard Business Review. November-December, pp. 93-102.
2. Johnson, D. & Johnson, R. (1998). *Cooperative learning and social interdependence theory: Cooperative learning*. www.co-operation.org/pages/SIT.html*
3. Kagan, L., Kagan, M., Kagan., S. (1997). *Cooperative learning structures for teambuilding*. San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning.
4. Woolfolk, A. (2007). *Educational psychology* (10th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

УДК821.163.2ЦЪРНЯНСКИ.06

Марина Йорданова, доктор

Тараклийски държавен унивеситет "Григорий Цамблак"

АНТРОПОНИМИЯ И СМИСЪЛ В РОМАНА "ПРЕСЕЛЕНИЯ" (кн.1) НА МИЛОШ ЦЪРНЯНСКИ

Abstract

The present article stresses upon the divergent interpretations, produced by the choice of names for the central characters in the novel Migrations, in view of clarifying their anthroponymy and in view of their relation to the plot development. The paper reviews and analyses the semiotic situations premised by the act of denominating Vuk (the Woolf), Arandjel (the Archangel) and Dafina (the laurel), and special attention is laid on the correlation of a preliminary attributed sense to the textual realisation, draw closer and thrust back of the characters to/from the primordial meaning of the names they bear. Such analysis is useful for the unveiling of new aspects and possible approaches to the interpretation of Tsurnianski's symbolically enriched text.

Милош Църнянски е писател със сръбско потекло, опознал горчивите плодове на преселническия, емигрантски живот. Повечето му лирични и прозаични текстове в една или в друга степен обговарят темата за преселенията като натрапен от съдбата избор, за изгнаническата участ и безуютието на незащитимия човек. Особено релевантни в романите му са имента на персонажите, които задават възможности за надредна интерпретация и дообогатяват вложения в текста смисъл. Всъщност актът на назоваване предполага дефиниране на същности, отграничаване и диференциране на субекта, спрямо заобикалящите го обекти. Именуването предзадава нагласи, защото често детерминира индивидуалните съдби. Около него витае особена аура, способна да продуцира идентичности. Казаното важи с особена сила за художествената литература, където всеки пластично изваян образ често присъства в белетристичния контекст и като функция на своето име. В романа „Преселения" на М. Църнянски името доизгражда и доуплътнява характеристиките на героите, определяйки житейските траектории, по които ще се движат. Централните персонажи в текста са трима, а имената им са повече от

говорещи: Вук Исакович, съпругата му Дафина и брат му Аранджел Исакович, чиито сложни и преплетени отношения писателят представя чрез конструкта любовен триъгълник. Акта на номинация не е случаен – всяко от имената е носител на особен смисъл, който се разкрива с развитието на сюжетния ход, а героите се доближават, оттласкват или противоречат на изконната семантика на своите имена. Ще раз(про)четем смисъла им по отделно.

*Вук Исакович-**вълкът***.

Собственото име на героя в буквален превод от сръбски език означава именно вълк. В романа думата се среща като словообразуваща и в означаването на град Вуковар и река Вучка, които асоциативно са свързани с пътя на войната и преселенията – неизменна част от живота на Исакович. В редица митологии вълкът е символ на демонични, хтонични сили, попадащи в парадигматичния ред на насилието, мрака и войната. Вълкът е визуалния образ на бога на войната, предводител на бойните дружини и племенен родоначалник. Библията дава изцяло негативни характеристики на вълчето, защото ако Бог е добрия пастир, вълкът е този, който застрашава стадото Му. Според Свещеното писание най-опасни са „вълците скрити в овчи кожи”, които подмамват и заблуждават лековерните. Във фолклорно-приказните представи, където вълкът е чест герой, обикновено е глуповат и лесен за измамване. Най-безкомпромисни и жестоки са отлъчените от стадото вълци-единаци, които ловко и неуморно дебнат своята плячка. Въпросът е доколко героят на Църнянски може да бъде интерпретиран и осмислен с помощта на антропонимичния анализ; в каква степен Вук Исакович и неговото име си принадлежат? Романът ни запознава с пълководеца на славонско-крайдунавския полк, чието битие е посветено на вечни преселения – Исакович е подвижен герой, който пътува, за да воюва. Покоят и статиката, както и уюта на дома са непознати алтернативи. Дори сватбата му с красивата Дафина е някак попътна, бързешком, в почивката между две войни. Исакович е човекът, обитаващ гранични пространства, основател на селище и глава на семейство. Представен в началото на романа като относително цялостна личност, постепенно образът ще се напуква, унищожавайки предварителните представи. Четвъртият военен поход експлицира екзистенциалния страх от смъртта, от невъзможното (а и нежелано) завръщане на героя към *себе си-от-преди.* Селцето край блатата, мъглите и кишата (алюзия за правремето на всемирния потоп) намира своя контрапункт в мечтата по хармоничното и незастрашено битие на алтернативната Русия – невъзможен суматраистичен блян по далечни и чисти копнежни простори. Идеята за Русия е подсъзнателен носталгичен стремеж към изгубения рай, към времената на блаженството и невинността. Цялото минало на Вук минава под знака на преселенията и несигурността, в едно неизменно пътуване, което не носи утехата на самопознанието, а институционализира и милитаризира духа. Последният поход дори физически „овълчва” героя, в чиято портретна характеристика неизменно присъства дебелия кожух. Но Исакович е вълк-единак, който страни от войската и презира немско-австрийските генерали. Той е самотникът-наивник, измамен от невярната Пенелопа-Дафина. Пътя на войната градира отчуждения, а утехата на семейството е заменена от трескавата подвижност на нови грехове. Единствената пространствена опорна точка за Исакович е гроба на баща му на хълма над селцето, но той се оказва недостатъчен, за да превърне номадството в коренячество. Вук Исакович е човекът с онтологични комплекси и страхове, които погубват евдемоничните копнежи. Той е безалтернативен герой – не иска повече да воюва за чужди интереси в чужди войни, а не вижда смисъла на живота си без да го прави – и няма сили дори да проектира своето бъдеще. То се оказва размита и несигурна химера отвъд нови граници и преселения. Вгледан в себе си на път към познатите места, Вук осъзнава, че се връща от война „с меланхолия, която се беше превърнала в пълно мълчание, упорито и старческо. Преселенията му бяха дотегнали, дотегнали му бяха тревогите, които не затихваха у него, ни у людете, които предвождаше. Мислеше си как, ако напусне войската, с децата и с брат си ще мине почти през всички по-големи населени места, търгувайки. А ако остане във войската пак ще го местят час по час, за да укротява хората, които не преставаха да се преселват” (Църнянски 1981:219). В този роман преселенията като семиотична ситуация не носят утехата на ново начало, а са знак за несигурната и застрашена идентичност на човека във функцията му на индивидуално и социално същество. Самонаблюдаващият се и наблюдаван от повествователя герой се разминава със своя реален исторически прототип – сръбския командир Вук Исакович, издигнал се до полковник, погребан с почести в сръбския мавзолей на героите – манастира Шишатовац. Художественият образ, създаден от Църнянски, е изтъкан от колебания и екзистенциални страхове, превърнат е в петото колело на каруцата, изтикан е извън борда на живота. Физическите белези на войната влекат след себе си духовните рани и невъзможната аскрипция в една мултиетническа и мултинационална Австро-Унгарска империя, която гледа с насмешка на своите южнославянски (погранични и периферни) войски. Развитието на сюжетния ход доближава героя до семантиката на неговото име: Вук е вълкът-единак, който скита из непознати и враждебни пространства, оказал се

едновременно хищник и плячка на самия себе си. Той е предводителя на войската, превърнат от историята в пешка и заложник на чужди политически игри. Вук е основателят на село, обречено на вечни преселения по поречието на Дунава. Той е и фолклорно-измамeният герой, подведен от лисичата хитрост на женското предателство. Подсъзнателните му страхове са част от екзистенциалния ужас пред лицето на смъртта – по-силна и неизбежна от мечтата по Русия. А неговото заминаване-завръщане затваря житейския кръг на едно безсмислено и вълче съществуване, в което плячката е тъждествена на аз-а.

Аранджел Исакович – ***архангелът***

Името на този герой е особено продуктивно за анализ и достатъчно концептуално, тъй като в превод означава архангел. Библейският сан на върховното небесно войнство е трансформиран и преобърнат в текста на Църнянски, където поведението на героя е контарпункт на изконния смисъл. Аранджел Исакович е персонификация на идеята за греха и братоубийството, но не посредством отнемане на живот, а чрез предателството и изневярата. Прелюбодействайки с жената на своя брат – Дафина – той зачерква семейните ценности и нарушава повелите на етичния и нравствен кодекс, на Декалога. Пожелавайки братовата си жена героят иска да я има като вещ, да я владее и консумира („Както при сделка той прозря, че е дошло времето да я купи”). Отнася се с нея както с всичко в живота си – пресметливо и цинично – като търговец. Страстта да притежава и трупа богатство достига маниини размери, превръщайки се в обсесия. Докато Вук е на фронта, воювайки за чужди териториални граници, „в тила” пристига троянския кон на предателство. Библейската семантика на архангела, го натоварва с функциите на страж и пазител; пръв по старшинство, той е в състояние да лицезре Божията слава в директно общение. Архангелът е войн на правдата, бранител на закона и помощник на хората в борбата им със злото. Старозаветните текстове дават основание да се смята, че преди предателството си Сатанаил също е бил част от архангелските престоли, но горделивия му бунт го превръща в паднал ангел. Подобна е съдбата на героя на Църнянски. Макар и не първороден, той е човекът с всички шансове за успех в живота. Обречен на преселения, Аранджел намира в тях търговската изгода. Пътува по света, воден от страстта си към печалба и намира утеха в прегръдките на различни жени – влахини, унгарки, гъркини. Разкошната му къща в Земун е опитът за бягство от вечните блата и мочурища, от социалната периферия. Това е красиво, но самотно жилище, което може да се превърне в дом, посредством Жената. Обзет от плътски копнения и разгулни сънища, Аранджел забравя завета с воюващия брат и закопнява по тялото на своята снаха. Свикнал да има, героят не може да се спре, а отчуждението му от Вук достига пределните си граници в акта на плътското сливане с бременната братова жена: „Свикнал на разврат при търгуването и преселенията си, Аранджел Исакович обикна снаха си преди смъртта ѝ с чисто и дълбоко чувство, което преди никога не беше изпитвал и от което искаше да се освободи. /…/ Пожела снаха си заради невижданата хубост и сила на нозете ѝ и смяташе, че този грях, който щеше да остане скрит от хората, няма да му създаде грижи и неприятности, каквито бе имал с другите жени” (пак там, 170-171). Осъзнатият грях не носи покой и убива мечтата на Аранджел по ново битие в неговия суматраистичен свят – Будва. Героят е изтъкан от противоречия и още първата среща с него създава впечатление за човек, изграден от непримирими, амбивалентни същности – „в това време брат му (Аранджел – б.моя - М. Вл.) слезе от каруцата – съсухрен, пожълтял, в дълъг кюрк от вълча кожа, в ръце с броеници от кехлибар като едро, зряло грозде” (пак там, с. 22). Разкъсван между хищната си същност и молитвената природа на своето име, Аранджел прекрачва човешките и божествени норми на етоса, прелъстявайки поверената му братова жена. Злото побеждава, а проспективната визия на героя го представя като остарял и зъл самотен скъперник, отделен от този и обречен на онзи свят. Портретната му характеристика също противоречи на идеята за архангелското съвършенство и чистота, защото героят на Църнянски е лишен и от духовна, и от физическа привлекателност – виждаме го „сух като пръчка, съсухрен, пожълтял”. Разпътният му живот го превръща в обобщен образ на злото, което не познава прегради, а изневярата трудно може да се обясни с народопсихологически черти или с чисто социално детерминирани фактори. Пожелаването на Дафина е акт на отчуждение от родовата кръв и свидетелство за безпътица, за неудовлетвореност и срив на ценности, които имат своя аналог и повторяемост във времето. Предателската същност на неговата постъпка обрича на гибел единствения му порив към споделеност на чувствата и погубва както Дафина-жената, така и Дафина-майката, оставяйки на падналия ангел един изпразнен от съдържание живот. Романът показва реалното акумулиране на злото в неговата многопосочност: от мисъл, през сън и копнеж до практическа реализация, а образите на двамата братя предлагат възможности за психологически паралелизъм по линия на прагматизма, неудовлетвореността и пропиления шанс за пълноценна реализация. Пътят на войната и Пътят на парите са две еднакво отречени алтернативи, тъй

като опустошават самата идея за човешкостта, унищожават представата за дом и покой и стъпкват нежната чувствителност на женската красота – вечнозелените клони на Лавровото дърво.

Дафина – ***лавровото дърво***

Романът-Църнянски може да бъде интерпретиран като повествование за разрушената цялост на патриархалното семейство; като книга за нереализирания потенциал на жената в един свят, доминиран от мъже; като текст за новата Ева, която не може да намери пътя към Едем и не на последно място като разказ за неизбежната гибел на преселващия се човек, чиято пограничност разрушава не само представите за географските реалии, но и за аксеологичните такива. В романа съдбата на Дафина е ретроспективно и някак попътно представена. Сирашката ѝ участ, набързо стъкмената сватба, неизменните преселения, раздели и раждания, хубостта ѝ – променлива като топосите на дома, задават една от основните характеристики на образа – на самотна и неразбрана жена, която не може докрай да реализира потенциала си на съпруга и майка. Докато двамата мъже/братя пътуват, за да търгуват или воюват, Дафина е принудена да чака, а не да действа. Тя е неподвижна, защото е оста, около която се подреждат и въртят мъжките светове. В романа и в живота нейната функция е компенсаторна – чрез/заради нея Вук и Аранджел наваксват екзистенциалните си липси. И ако семантиката на лавровото дърво гравитира към представата за хармоничност, победа, оптимизъм и жизненост, защото се свързва с бог Аполон и възлюбената му – нимфата Дафне, то в романа на сръбския писател Дафина е в ролята на пораженец, на жена със сломена жизнена енергия, загубила основанията за своето съществуване. Поставен в едно по-широко контекстуално поле, образът на героинята може да бъде интерпретиран като обемен символ на красотата-проклятие, която въвлича в поквара; на омърсената, поругана женственост, неспособна да служи на доброто. Вечнозелените клони на лавровото дърво (един от инвариантите на дървото на живота) предполагат изцеление, безсмъртие, вечно раждане. Като контрапункт на тяхната символика Дафина умира – плътския грях предизвиква наказание по линия на телесността – но продължава да съществува в суеверните умове на хората в селцето. Те я възприемат като втурнало се зло и инфернална, демонична сила, която не може да намери покой и място в света отвъд. За нея преселенията продължават дори след гибелта на физическото тяло. Макар че разкриването на изневярата е извънсюжетно събитие, очаквано то ще провокира нови преселения. Превърнато в един от смисловите акценти в романа, прелюбодеянието подсказва за телеологичен безпорядък. Старозаветният закон изисква за подобно престъпление да бъде възмездено със безродие (Левит 18:16; Левит 20:21). Затова смъртта на Дафина е предопределена, също както и безотрадната пожизнена участ на Аранджел. В трескавия хаос на битието оцелява само Вук – един предводител без войска, родоначалник без племе, основател на село без име и без бъдеще…

Освен акта на номинация, не е без смисъл и отказа от нея – нулевата номинация. Момичетата на Дафина и Вук нямат имена – те са лишени от индивидуалност и от право на избор. В живота, изпълнен с преселения, попътно и несигурно и те ще извървят своята екзистенциална крива. А единствената надежда е заровена под надгробната могила на техния дядо – Лазар – човекът с неумиращо име, който може да възкреси всеки род.

В романа „Преселения” Църнянски изгражда концептуално цели, разкъсвани от вътрешни противоречия герои, които се приближават и оттласкват до смисъла, вложен в имената им. Жертви на историческата предопределеност и на личния си избор, те криволичат по друмищата на съдбата в търсене на собствен енергиен и битиен център, на място, което могат да превърнат в дом. Бежанци и номади по участ, у героите „трепти като звезда” надеждата да достигнат мечтания Ханаан, след безкрайния път из пустинята на собствената им непълноценност. Защото те са избрани, те са *Исак*-овичи

Източници:

Църнянски, М. Преселения. ДневникнаЧарноевич. С., 1981.

Marina Vladeva Yordanova is Doctor (PhD) of Modern Bulgarian Literature (after supporting the thesis “The History Theme between the Two World Wars and its Transformation in the Novels of Ivo Andrich and Emilian Stanev” in the year 2010). In the years 2008-2011 she was appointed as Part-Time Lecturer of Bulgarian Literature and Journalism at Chair of Bulgarian Literature at Veliko Tarnovo University “Sts. Cyril and Methodius”. In autumn in the year 2011, after she had participated in the contest MOMN, she was sent to the Republic of Moldova to Taraclia State University “Grigore Tsamblak”. She is interested in the branch of comparison of Slav knowledge of Literature. E-mail Address: m_vladeva@ mail.bg

CZU 316.472.4

Marina Balova, profesoară de limba şi literatura română

Liceul Teoretic „M.P.Guboglo”, or. Ceadîr-Lunga, *Republica Moldova*

COMUNICAREA – DIMENSIUNEA FUNDAMENTALĂ A INTERCULTURALULUI (ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBA ROMÂNĂ ÎN ŞCOALA ALOLINGVĂ)

„Comunicarea este o dimensiune centrală a vieții noastre culturale; fără ea, orice tip de cultură moare. In consecință, studiul comunicării presupune studiul culturii în care este integrată” (John Fiske)

Abstract

Intercultural education is achieved only through intercultural communication. Values and principles of intercultural education in Romanian language and literature classes can be learned by speakers of other languages only through communication. So communication is the bases for intercultural education. And its principles can be succesufully teached at the lessons of Romanian language and literature.

Actualmente problema educației interculturale e o problemă stringentă. *Educația interculturală* fiind, în primul rînd, o educație a relațiilor internaționale, deoarece favorizează contactul între indivizii diverselor culturi, are ca scop major cultivarea receptivității față de diferență, lărgirea orizontului de cunoaştere şi acceptare a celuilalt, promovarea diversității şi toleranței, formarea unei competențe interculturale.

Perspectiva interculturală „presupune luarea în considerare a dimensiunii culturale, a relațiilor sociale şi se va merge pe un echilibru între promovarea identității culturale specifice şi a respectului pentru diversitatea culturală, practic merge pe o *comunicare interculturală*.” [4, p. 23]. Cu alte cuvinte, **educația interculturală se realizează doar prin comunicarea interculturală,** valorile şi principiile educației interculturale în cadrul orelor de limba şi literatura română pot fi însuşite de elevii alolingvi numai prin comunicare, numai comunicînd elevii le practică în mediul şcolar.

În cele ce urmează este necesar să fie arătat ce înseamnă *comunicarea interculturală,* care sunt cauzele care determină apariția unor conflicte între diversele culturi şi cum s-ar putea încuraja comunicarea interculturală în cadrul instituțiilor de învățămînt. Ca să înțelegem ce înseamnă comunicarea interculturală, trebuie mai întîi să analizăm ce este comunicarea propriu-zisă.

Fenomenul total şi complex al **comunicării** reprezintă obiectul de studiu inter- şi transdisciplinar (psihologie, psiholingvistică, pedagogie, sociologie). Cuvîntul "*comunicare*" (lat. "communico") conform Dicționarului Explicativ al Limbii Române înseamnă:

- informare pe cale orală sau scrisă;
- înştiințare, veste, ştire, raport;
- contact; relație, legătură; [3, p. 413]

Constantin Noica aprofundează în "Rostirea filozofică românească" semnificația conceptului, revenind la originea latină, unde avea şi sensul de "a face comun ceva, a împărtăşi, a uni", sens continuat în limba română. De fapt, *comunicarea* nu este numai transmitere (schimb de date, semne, semnificații), ci conține şi un grad de "sugestie" ce influențează afectiv pe interlocutori (Paul Zarifopol). Actul de comunicare este "realizarea noastră socială prin limbaj "într-o rețea de gesturi conversaționale, constituind nu numai o unealtă de comunicare, ci o adevărată urzeală pe care se conturează identitatea noastră" (F. J. Valera) [6, p. 44].

Vlad Pîslaru consideră *comunicarea* ca „o formă de comportament interuman care izvorăşte din nevoia de a relaționa şi interacționa cu ceilalți. Prin comunicare reuşim să ne înțelegem mai mult sau mai puțin eficient cu semenii. Comunicarea poate duce la relații de armonie, colaborare sau în mod contrar, la dispute sau conflicte atunci cînd actul comunicării este denaturat” [7].

Deci, *comunicarea* înseamnă a vorbi cu cineva, comunicarea este şi televiziunea, răspîndirea informației, înfățişarea, critică literară etc. Orice comunicare implică semne şi coduri care trebuiesc decodificate de către receptor pentru a înțelege mesajul. Trebuie să cultivăm corectitudinea şi precizia limbajului elevilor, care să permită decodarea, adică descifrarea semnificației. Trebuie să ținem seama că prin comunicare nu acționăm numai pe plan cognitiv, dar şi atitudinal şi afectiv. **Comunicarea este intercunoaştere şi interacțiune, de unde şi posibile ei efecte educative**.

Însă în fiecare act de comunicare apar, din diferite motive, bariere de comunicare care împiedică înțelegerea mesajului de către receptor, mai ales dacă conlocuitorii sînt personalități care aparțin culturi diferite şi au alte viziuni asupra viață, valori diferite, un alt comportament. În zilele de astăzi, datorită globalizării, **comunicarea interculturală** devine tot mai importantă şi din această cauză trebuie urmărită înlăturarea barierelor de comunicare, pentru o bună înțelegere şi colaborare.

Comunicarea, prezentă în atenția cercetătorilor din domeniul ştiințelor umane, în ultimul timp pretinde tot mai insistent de a deveni un bristol al lecției de limbă maternă/a doua/străină (în cazul nostru a limbii române), în special, şi al oricărei lecții în şcoală, în general. Teoria comunicării a înlocuit-o pe cea a incomunicării prin primul model din practica mondială al strategiei comunicării, înaintat de L.Bloomfield, care a definit *metodica limbilor ca pe o tehnologie a rezolvării sarcinilor comunicative*, propunînd ca unitate a învățării să fie acțiunea verbală, adică gîndurile, dorințele, afecțiunile plus mijloacele tipice de realizare a lor.

Nevoia de comunicare este reclamată nu doar de dorința de informare şi de contact, de legătura cu semenii, ci de urcuşul spre cunoştința propriului statut. Conştientizarea acestei nevoi de comunicare este, însă, direct dependentă de dorința şi de capacitatea fiecărui de a realiza aceasta. În acest scop şcolii îi revine cea mai mare datorie de a-i învăța pe elevi să comunice bine şi eficient.

Astfel, complexitatea fenomenului educației interculturale şi al personalității capabile să realizeze această dimensiune este determinată de nivelul dezvoltării *competențelor interculturale şi comunicative*. Urmărind firul acesta de idei, putem constata că **scopul principal al educației interculturale** este concretă şi clară: de a-i pregăti pe elevi pentru relațiile de comunicare în viața socială şi personală, altfel spus, **formarea la elevi a competenței de comunicare interculturale**, care este o competență esențială, dat fiind rolul crescînd al shimburilor comunicative şi culturale în societatea modernă.

Comunicarea este dimensiunea fundamentală a interculturalului, unde el se manifestă foarte clar prin contactul dintre persoane, grupuri, instituții aparținînd diferitelor culturi. *Comunicarea interculturală* înseamnă interacțiunea directă între oameni de diferite culturi. Ea implică mult mai mult decît înțelegerea normelor unui grup şi presupune acceptarea şi tolerarea diferențelor. Samovar şi Porter definesc comunicarea interculturală drept "comunicarea între oameni de culturi diferite, aceasta apărînd atunci cînd un mesaj este produs de un membru al unei culturi pentru a fi transmis unui membru al unei alte culturi spre a fi înțeles" [1, p. 692]. Astfel, în cadrul *comunicării interculturale* nu intră în contact culturile sau identitățile naționale: comunicarea implică întotdeauna persoane care vehiculează sau mediatizează raporturile dintre culturi. Dar acest lucru presupune şi contactul cu alte moduri de viață, moduri de a gîndi sau a simți care se regăsesc în grupuri şi indivizi.

Bibliografie:

1. COJOCARU, C., ŞEVCIUC, N., Şcoala şi comunicarea interetnică. // Didactica Pro. Educație interculturală. ─ 2003 ─ Nr. 4-5.
2. CUCOŞ, C., Educația. Iubire, edificare, desăvîrşire. - Iaşi: Polirom, 2008.
3. CUCOŞ, C., Pluralismul valoric şi exigențele educației interculturale. // Didactica Pro. Educație interculturală. ─ 2003 ─ Nr. 4-5.
4. HOFSTEDE, G., Managementul structurilor multiculturale. - Bucureşti: Editura Economică, 1996.
5. PÎSLARU, V., Principiul pozitiv al educației. - Chişinău: Civitas, 2003.
6. ȚAULEAN, M., Formarea atitudinii pozitive față de cultura națională la elevii claselor primare // Teza de doctor în pedagogie. - Chişinău: SRL, 2007.
7. www. articole.famouswhy.ro
8. www.intercultural.ro

CZU 821.135 Matevici.09

Ludmila Balțatu, dr. conf. univ.,

Universitatea de Stat „ B. P Hasdeu” din Cahul. Republica Moldova

ACTUALITATEA OPEREI LUI ALEXEI MATEEVICI

Abstract

Alexei Mateevici is the author of a great big literary writing regarding the volume of it. Above all he was a very talented poet and a very creative translator who rendered through his pure view and conveyd to the reader the dreams that

made him lively, the wishes of the basarabian peasantry whom he loved so deeply, the sacred national aspirations of his people as a whole.

În creațiile poeților din toate timpurile găsim poezii despre limba noastră. Să ne amintim despre frumoasele versuri ale lui Alexei Mateevici:

„ Limba noastră-i o comoară

În adâncuri înfundată,

Un şirag de piatră rară

Pe moşie revărsată”.

(„ Limba noastră”)

Realitatea de azi, când unii îşi uită limba maternă ori nu se mai îngrijesc s-o rostească corect şi frumos, a făcut să apară poezii pline de durere răscolitoare şi îndemn de a ne schimba atitudinea. A păstra limba maternă e datoria sfântă a fiecăruia. Limba este marea avuție moştenită din bătrâni, limba e trecutul, prezentul şi viitorul nostru. Respectarea, păstrarea, elogierea valorilor ei e datoria noastră sacră. Imbold, în această ordine de idei, ne poate fi anume poezia lui Alexei Mateevici „Limba noastră”, care a fost drept sursă de inspirație pentru mulți dintre urmaşii săi- poeții contemporani Nicolae Dabija, Grigore Vieru, Dumitru Matcovschi etc.

În rândurile ce urmează voi atrage aetnția la căile de devenire ale poetului A. Mateevici întru scopul de a-i dezvălui mai detaliat personalitatea , concepțiile lui despre viață, despre rostul omului pe pământ care, de altfel, sunt în deplină consonanță cu cerințele, necesitățile timpului de azi.

Alexei Mateevici s-a născut în luna martie, în satul Căinari, în familia preotului Mihail şi a Nădejdei, fiica protopopului Ion Neaga din Căuşeni. Copilăria şi-a petrecut-o la Căinari şi în satul învecinat Zaim, unde părinții s-au mutat în 1893. Astfel, din cea mai fragedă vârstă viitorul poet s-a aflat într-un contact strâns cu țăranii, cunoscându-le creația orală, datinile, credințele, observându-le nevoile şi grijile de toate zilele, ca şi nedreptățile pe care le îndurau.

Meleagurile copilăriei i-au oferit vestigii grăitoare ale trecutului pe care avea să le evoce, cu puțin timp înainte de sfârşitul său prematur:

„ În Bugeac, la Căuşeni

Dorm strămoşii moldoveni,

Numai pietre de mormânt

Mai păstrează-al lor cuvânt.

....

Marmori frânte se găsesc.

Şi cu scris latin, grecesc.

Mai desfunzi pe-aicea muchii

Scrise şi cu alte buchii...

Cât priveşti- tot pietre vechi

Stau la strajă, la priveghi...

Pietre rare, grăitoare

Şi în umbră, şi la soare...

(„ Pietre vechi”)

Afară însă de cele ce au fost odată, adevărate sau închipuite, Mateevici cunoaşte acum şi realitatea concretă din jurul său. Fecior de preot de țară, el e prieten cu copii de țărani. Iar apoi, când i se împlinesc anii, urmează, alături cu vre-o alți treizeci de băiețaşi ca dânsul , şcoala din sat: „ Trăind în mijlocul țăranilor, el le vede nevoile şi suferințele, starea de asuprire şi de înjosire, în care se află, şi se pătrunde de o dragoste adâncă pentru aceşti năpăstuiți ai soartei, pe care o va păstra în tot cursul vieții sale" [1].

În puterea tradiției familiale, Mateevici este trimis în anul 1898 să-şi continuie studiile la şcoala duhovnicească din Chişinău, după absolvirea căreia a intrat în 1902 la seminarul teologic de aici. El se arată a fi un elev sârguincios şi dornic de a şti. Pasiunea lui cea mare o formează însă literatura. Din mărturiile contemporanilor ştim că citea la biblioteca bogată a seminarului operele clasicilor literaturii române C. Negruzzi, V. Alecsandri, I. Creangă, M. Eminescu, G. Coşbuc, M. Sadoveanu etc.

Tot în această perioadă, tânărul Mateevici citeşte cu viu interes operele lui Puşkin, Nekrasov, Alexei Tolstoi, Turghenev, Dostoievski.

Disciplina strictă şi zidurile înalte ale seminarului nu i-au putut izola pe seminarişti de lumea din afară. În Basarabia acelor timpuri izbucnise un val de răscoale țărăneşti, a demonstrațiilor muncitoreşti. Sub înrâurirea acestora s-au pus în mişcare intelectualii, studenții şi chiar şcolarii. Tulburări mari izbucniră şi în rândurile seminariştilor din Chişinău. Ei au înaintat direcției o petiție în care cereau libertatea de concepție politică, libertatea întrunirilor şi a convingerilor religioase, reforma democratică a sistemului de învățământ, predarea obligatorie a limbii materne etc.

Cu natura lui sensibilă şi emotivă Alexei Mateevici nici n-a putut să nu reacționeze la cele ce se întâmplau în jurul său. Îl indignau reprimările sângeroase ale autorităților, actele de barbarie, săvârşite de pogromiştii antisemiți. Fireşte, îl revolta îndeosebi situația deznădăjduită a maselor mari ale țărănimii moldovene. In unul din articolele sale, apărute în toamna anului 1906 el subliniază faptul : „La noi în Basarabia parcă te iau fiorii, când începi povestea suferințelor poporului nostru moldovan şi a celor înjosiri, ce i-a fost scris să îndure".

A. Mateevici a absolvit seminarul teologic, fiind cel mai bun absolvent al promoției. El poseda mai multe limbi, dintre care: greaca, latina, slavona, franceza, germana şi rusa. În timpul studiilor la seminar, şi-a făcut mulți prieteni. Era mult iubit de profesori, mai ales de cel de filozofie.

Ion Buzdugan, scriitor contemporan de-al poetului, ni-l descrie astfel pe A. Mateevici: „ Înalt şi sprinten, ca un paltin, pe umerii rotunzi avea un cap de Crist blajin, încadrat în plete lungi castanii şi barbă blondă, despicată în două. Fața blândă, fruntea înaltă, luminoasă, ochi căprui".

Seminaristul de 18 ani îşi face debutul în publicistică şi în literatură. Primul lui articol este întitulat „ Chestia preoțească", care-i publicat în gazeta „ Basarabia" din 20 septembrie 1906. Începând cu această dată Alexei Mateevici devine pentru câteva luni unul din cei mai buni colaboratori ai gazetei.

De instruirea politică a maselor țărăneşti tânărul cărturar se ocupă în articolele sale „Lupta moldovenilor pentru drepturi" („Basarabia", nr. 49, 1906) şi „Ce ne trebuie nouă?" („Basarabia", nr. 53, 1906), care concomitent varsă lumină şi asupra concepțiilor sale politice din acel răstimp. Într-o limbă cât se poate de simplă şi accesibilă, explicând la nevoie noțiunile noi, folosite din necesitate, el caută să lămurească țăranilor, din punctul său de vedere bineînțeles, drepturile celea pentru care trebuie să lupte cu toții. Cum arată Mateevici, aceste drepturi se despart în două: drepturi naționale şi drepturi cetățeneşti. Apoi explică ce înseamnă acestea fiecare în parte.

În aceste articole s-au reflectat, desigur, şi limitele concepțiilor politice ale lui Mateevici, credința lui naivă în binefacerile, pe care urma să le aducă "duma" imperială.

În mai multe lucrări publicistice ale scriitorului este prezentă ideea că factorul de bază al renaşterii spirituale a poporului, al luminării minții lui este limba maternă, limba strămoşească. Anume limba vorbită de tot poporul este : „ cel mai de căpetenie mişcător al învățăturei şi înaintărei" (*Ce ne trebuie nouă?).* Cea maimare nenorocire a moldovenilor basarabeni constă în faptul că „ ei nici n-au auzit de bunurile învățăturei şi lumba mamă, nici nu şi-au putut închipui ce plăcere simți, când citeşti o carte, scrisă în limba care o auzi şi o vorbeşti din leagăn" (*Datoria noastră*)" [2].

În aceeaşi ordine de idei el conchide că este, deci, firesc ca limba să constituie prima şi cardinala condiție a propăşirii culturale a neamului, pentru că țăranul numai atunci se deşteaptă şi-şi luminează mintea,

când aude cuvântul deşteptării şi al luminării în limba lui părintească. Altă limbă el nu ştie, iar dacă îl înveţi în limba lui, îl poţi învăţa orişice limbă şi ştiinţă. Deci, conchide Alexei Mateevici, cea dintâi datorie şi ţintă a moldovenilor luminaţi este cea mai largă cultură naţională. Toate aceste sugestii tânărul publicist şi le expune cu talent şi sinceritate în articolul sub semnătura să „Unirea culturală".

Alexei Mateevici în articolele sale publicistice apără direct şi fără preget cauza moldovenimii basarabene şi , în primul rând, a ţărănimii, cea mai numeroasă clasă a poporului.

Scrierile lui Alexei Mateevici mai denotă şi o vizibilă tendinţă instructivă. Obiectivul urmărit de autor nu e doar acela de a afirma anumite idei, de a determina anumite luări de atitudini, de a declanşa anumite acţiuni, ci de a-i instrui pe cititorii-ţărani, de a le îmbogăţi cunoştinţele şi vocabularul.

Afară de publicistică, Alexei Mateevici a căutat să consacre instruirii ţărănimii, educării ei spirituale şi creaţia să literară. Debutul în literatura propriu zisă el şi-l face tipărind în gazeta „Basarabia" traducerile româneşti ale trei povestiri mici de Anton Cehov.

Cea dintâi creaţie originală a lui Alexei Mateevici este schiţa „Toamna", publicată în noiembrie 1906 în câteva numere ale gazetei „Basarabia". Este o scriere despre ţărani, despre viaţa lor şi adresată tot ţăranilor: „ Schiţa aminteşte mult de cunoscuta povestire a scriitorului ucrainean M. Koţiubinski *Pe cuptioar*,ce evocă traiul şi obiceiurile ţăranilor moldoveni de la sfârşitul secolului XIX. Influenţa aceasta asupra lui Mateevici este cât se poate de evidentă" [3].

Astfel, ambele lucrări au un subiect identic: istoria unei fete înşelate, care, conform vechiului obicei moldovenesc, ţine să şadă „pe cuptor" în casa seducătorului ei până când acesta consimte să se căsătorească. Trăsături caracteristice comune au şi protagoniştii lor. Ţăranul cinstit şi drept din fire Dumitru Putină, ce-şi sileşte feciorul desfrânat să se însoare cu fata, pe care a necinstit-o, are mult comun cu eroul lui Koţiubinski, moşul Costache, iar mătuşa Zamfira, îngâmfată şi rea, ne-o aduce în minte pe mama Anica din naraţiunea scriitorului ucrainean. În sfârşit, ambele scrieri ţin să releve, ce-i drept nu cu aceeaşi forţă de pătrundere, unul şi acelaşi fenomen social- diferenţierea de clasă a ţărănimii ca urmare a dezvoltării raporturilor capitaliste la sat.

Similitudinile menţionate nu exclud, bineînţeles, şi existenţa unor deosebiri esenţiale, condiţionate nu numai de viziunea şi de experienţa de creaţie a autorilor, ci şi de circumstanţele obiective în care au activat.

Se cere îndeosebi de remarcat că din multitudinea aspectelor vieţii ţărăneşti, afară de cel social, Alexei Mateevici acordă o atenţie deosebită obiceiurilor şi credinţelor populare. De un astfel de obicei, cum am văzut, este legat însuşi subiectul schiţei. Mateevici nu scapă, însă, prilejul de a descrie amănunţit şi alte tradiţii: alaiul nunţii, cu udatul mirilor şi împărţirea bănuţilor de argint, ceremonialul vizitelor de duminică ale „oamenilor aşezaţi" pe la rudele şi prietenii lor, darea binecuvântării părinteşti tinerilor, ce au hotărât să se însoţească. Relatările de acest fel imprimă schiţei un profund etnografism.

Această particularitate este învederată şi de mijloacele de expresie. Nu numai limbajul personajelor, ci, în mare măsură, şi vorbirea autorului, cu excepţia descrierilor de natură, reproduce fidel graiul ţărănimii basarabene cu trăsăturile ei fonetice, gramaticale şi, îndeosebi, lexicale. La aceasta se adaugă frecvenţa expresiilor idiomatice, a interjecţiilor şi formulelor de adresare specifice, precum şi a proverbelor şi zicătorilor.

Folosirea materialului paremiologic denotă o altă particularitate de bază a schiţei- tendinţa ei moralizatoare. Ea se manifestă într-un mod tot atât de evident în sentinţe didacticiste, dar se întrevede şi în opunerea personajelor net pozitive celor negative. Prin chipul lui moş Dumitru, în special, Mateevici tinde să promoveze deschis idealul său de ţăran harnic, aşezat la minte, muncitor, cinstit, omenos, care respectă datinile vechi şi normele moralei nescrise ale satului.

Dar adevărata să valoare şi chemare tânărul literat o va găsi în curând în creaţia poetică. Talentat traducător, autor a zeci de articole şi studii (de folcloristică, în primul rând), culegător de folclor, Alexei Mateevici s-a impus în literatura română prin poeziile sale originale, mai ales prin acelea, în care dragostea faţă de ţară şi de cei umiliţi e preponderentă.

Armonia versurilor, căldura, patosul şi prospeţimea lor, caracterul militant al poeziei îl apropie de Coşbuc şi Iorga, iar G. Călinescu, entuziasmat, îl cita într-un context alături de Eminescu:

„Creator al unor versuri antologice, afirmă exigeții în materie, Alexei Mateevici, deşi a trăit numai 29 de ani şi nu s-a putut defini întru totul, ar fi rămas în literatura română chiar dacă ar fi scris numai „Limba noastră”, acest imn înălțător, fără pereche, o podoabă rară, cea mai frumoasă odă închinată limbii neamului” [4].

Or, *Eu cânt, Țăranii, Țara, Cântecul zorilor* sunt operele poetice purtând pecetea individualității autorului, din fiecare putându-se cita versuri bine cizelate, expresii cu adevărat înaripate privind omul şi existența umană în general:

„ Eu cănt pe-acei ce-n jug şi chin

Pe-a lor spinare țara țin...”

(„Eu cânt”)

În această ordine de idei, criticul literar Ion Ciocanu susține următoarele: „ Şirul versurilor izvorâte din durerile şi necazurile oamenilor sub cizma muscalească poate fi lesne continuat, dar ținem să evidențiem trei poezii de o importanță excepțională nu numai în cadrul creației scriitorului. Prima este întitulată „Basarabenilor” şi debutează energic, tăios, cu sunet de clopot menit să ne trezească dintr-un somn letargic ce pare să nu mai aibă capăt” [5].

E un adevăr incontestabil, ce iese la suprafață la citirea primelor strofe din asează poezie:

„Să ştiți: de nu ve-ți ridica

Din sânul vostru un proroc,

În voi viața va seca,

Zadarnic soarta veți ruga,

Căci scoşi veți fi atunci din joc

Și-ți rămânea făr de noroc”

(„ Basarabenilor”)

Nu mai puțin actuale sunt poeziile mateevicene „ Limba noastră” şi „Unora”. Se cere de menționat faptul că poezia „Limba noastră” pentru prima dată a fost recitată de către autor la deschiderea cursurilor de învățători moldoveni la Chişinău, pe data de 18 aprilie 1917. Ea reprezintă creația de excepție a basarabeanului Al. Mateevici. Ea este o odă, unică în felul său.

Originalul poeziei s-a păstrat până astăzi într-un caiet manuscris, întitulat: Al. *Mateevici. Versuri, 1917, iunie, Mărăşeşti (Moldova).*Caietul mai cuprinde şi alte câteva opere traduse şi originale.

Poezia „Limba noastră” a fost tipărită pentru prima dată în „Cuvânt moldovenesc” la 21 iunie 1917. Ulterior, a fost retipărită în peste 150 de ediții, cărți, antologii, manuale şcolare, almanahuri, calendare, reviste şi ziare.

Valoarea, frumusețea, armonia şi unicitatea limbii sunt elementele fundamentale care alcătuiesc baza teoretică a definiției date de poet limbii.

Un interes aparte prezintă ultimele patru strofe din poezia „Limba noastră”:

„Răsări-va o comoară

În adâncuri înfundată,

Un şirag de piatră rară

Pe moşie revărsată”.

Prin aceste versuri poetul Al. Mateevici ne îndeamnă să cultivăm şi să păstrăm cu sfințenie toate calitățile limbii. .

E de reținut şi următoarele: poezia „Limba noastră” a fost scrisă ca o replică împotriva stricătorilor de limbă, precum şi împotriva acelora care susțineau că limba noastră e prea săracă pentru a exprima idei mari, simțiri înalte, că este inaptă pentru poezie, filozofie, ştiință.

Poezia lui Al. Mateevici „Limba noastră” a fost înalt apreciată de către critica literară. De exemplu, George Călinescu ține să menționeze: „ Alexei Mateevici... ar fi fost un poet mare dacă trăia. Numai Eminescu a mai ştiut să scoată atâta mireasmă din ritmurile poporane......” [6].

La un înalt nivel a ridicat creația lui Al. Mateevici academicianul M. Cimpoi: „ Mişcarea de renaştere națională din Moldova de Est l-a reactualizat pe Alexei Mateevici, l-a valorificat în ansamblu (căci poeziile sale religioase erau interzise) şi i-a înălțat o statuie de apostol al neamului: el a devenit în fond cel de-al doilea poet național, după Eminescu, iar *Limba noastră* s-a impus ca un al doilea imn de stat, alături de *Deşteaptă-te, române* al lui Andrei Mureşanu” [7].

În aprecierile de mai sus ale academicianului M. Cimpoi se subliniază faptul că la etapa actuală creația lui A.Mateevici este totalmente reactualizată, inclusiv şi scrierile lui religioase. Aşadar, considerăm necesar în rândurile ce urmează să ne concentrăm atenția la scrierile marelui poet în care persistă fiorul biblic. Şi iarăşi e cazul să revenim la opiniile academicianului M. Cimpoi, care ni-l înfățişează pe A. Mateevici în felul următor: „ Figură de Crist blajin, parcă coborât de pe crucea Golgotei, cu barba apostolică redusă la un cioc blând şi cu o rostire moldovenească în care are o blândețe comunicativă ce te împrietenea fără zăbavă (aşa ni-l descriu contemporanii), se cobora imaginar în mijlocul mulțimilor agitate care cereau imperativ un reiterat *Ce ne trebuie nouă*? Firea lui de adevărat creştin se speria de întuneric, apă şi de fulger, dar le evoca frenetic atunci când trebuie să ne prezinte o zare neagră, colorată apocaliptic, înfricoşătoare care urma să aducă lumina pură a unei noi zări: cea a mântuirii” [8].

Alexei Mateevici este autorul unei opere vaste ca volum, chiar impresionantă, dacă ne gândim că activitatea să a durat doar ani numărați, extrem de variată prin domeniile pe care le-a explorat şi tematica pe care a abordat-o, deşi nu în toate cazurile egală ca valoare. Mai presus de toate el a fost un poet foarte înzestrat şi un traducător iscusit, care ne-a transmis prin filiera cugetului curat şi prin pioşenia sufletului său vederile, trăirile, visurile ce l-au animat, păsurile, doleanțele, năzuințele țărănimii basarabene pe care a iubit-o aşa de mult, sfintele aspirații naționale ale întregului său popor, înfeudat de un aspru regim autocratic străin, oferindu-ne totodată şi o fracțiune ponderabilă a poeziei clasice ruse. Ceea ce nu înseamnă că sunt lipsite de interes şi importanță proza să originală şi traducerile, articolele folcloristice şi înregistrările de folclor, studiile etnografice şi lingvistice, de istorie a bisericii şi a tipăriturilor vechi româneşti, exigezele filosofice şi teologice.

De o probitate exemplară, deschis şi generos, el a împărtăşit idealurile umanitariste, a fost un adept înflăcărat al echitabelelor idei democratice, al statului de drept, şi s-a manifestat ca exponent de frunte al conştiinței naționale, luptător aprig pentru drepturile poporului său umilit şi înjosit, pentru viitorul lui luminos.

Adevărurile, care le-am relatat, le vom confirma apelând iarăşi la critica literară:” Opera lui Mateevici a fost nutrită de solul basarabean, generată de acel mediu specific ce s-a format în spațiul dintre Nistru şi Prut. Sub felurite aspecte ea a reflectat epoca tumultoasă de la începutul secolului al XX-lea, marile mişcări sociale şi naționale, frământările şi căutările generației de atunci. Însă feluritele sale scrieri conțin valori, sensuri, reflecții care depăşesc timpul când au apărut, rămânând valabile şi actuale şi pentru alte vremi. Fără îndoială, Alexei Mateevici se prezintă ca cel mai de vază reprezentant al culturii spirituale basarabene din epoca să, poet, cărturar şi profet al poporului” [9].

În concluzie vom remarca următoarele: relativ redusă ca volum, opera literară a lui Alexei Mateevici ocupă un loc de vază în istoria literaturii române. Creațiile sale poetice, îndeosebi, constituind un prețios document artistic al vremii şi un izvor de simțăminte răscolitoare, au reflectat veridic epoca furtunoasă de la începutul veacului XX.

Caracterizându-se prin noblețea idealurilor şi sinceritatea simțemintelor, poeziile lui Mateevici posedă şi înalte însuşiri artistice. Scriindu-şi versurile pentru țărani, el a ținut să le dea o formă corespunzătoare.

Creația literară a lui Mateevici e actuală şi din alt punct de vedere: ea reprezintă prin sine o mărturie convingătoare a continuității procesului literar în Basarabia, ce s-a dezvoltat în baza celor mai bune tradiții ale literaturii naționale şi a capodoperelor creațiilor literare de talie universală.

Referințe bibliografice:

1. I.Varticean, F.Levit. Prefață la culegerea „Alexei Mateevici. Scrieri alese”, Chişinău, „Lumina”, 1966, pag.5.
2. F. Levit , S. Pânzaru,. „Alexei Mateevici, Poetul, Cărturarul şi Profetul Basarabiei”. În: „Al. Mateevici. Opere. V. I”, Chişinău: „Ştiința”, 1993, pag.22
3. .E. Botezatu,, C.Dobrovolschi ,M. Dolgan „Istoria literaturii moldoveneşti.VII”, Chişinău, „Ştiința”, 1988, pag.633.
I. Nuța, „Al. Mateevici în mirajul unei poezii”. În cartea: „ Alexei Mateevici.Scrieri”, Iaşi, „Junimea”, 1989, pag.29.
I. Ciocanu, I. „Literatura română. Studii”, Chişinău, „Prometeu”, 2005, pag.226.
4. G.Călinescu „Istoria literaturii române de la origini până în prezent”, Bucureşti, „Minerva”, 1986 ,pag.941.
5. M. Cimpoi „ Al. Mateevici”. În cartea „Sfinte firi vizionare”, Chişinău, CPRI „ Anons S. Ungurean”, 1995, pag.128
6. M. Cimpoi, „O istorie deschisă a literaturii române din Basarabia”, Chişinău, ARC, 1996.p80.
7. F. Levit, F, S. Pânzaru. „Al. Mateevici, poetul, cărturarul şi profetul Basarabiei”. În cartea: „A. Mateevici. Opere. V.I”,Chişinău, „Ştiința”, 1993, pag. 104.

CZU 316.47

Liudmila Nedu, lector universitar
Universitatea de Stat din Comrat. Republica Moldova

COMUNICAREA LA NIVEL DE STATUT SOCIAL

“Venim cu cuvinte şi prin cuvinte.
Rămînem datorită cuvintelor şi în cuvinte.” (V.Banaru)

Summary

This article discusses the inter-layer aspects of communication in social status are disclosed matters mimic, gestural, external communication. Described not only verbal communication, but also touched on issues such written communication such as e-mail. Examples of the various characters express feelings in writing. Also talked about the tone of communication, attention paid to punctuation and expression of voice.

Competența lingvistică este nivelul abilității unei persoane de a-şi transpune gândurile, trăirile, intențiile în cuvinte sau de a înțelege un mesaj receptat. Atunci când emițătorul (E) şi receptorul (R) au competențe lingvistice diferite este nevoie ca cel care a inițiat comunicarea să-şi „ajusteze” mesajul la nivelul de înțelegere al receptorului, deci să dispună de **competență socio-comunicațională.** De exemplu, un savant are un nivel deosebit de înalt al competenței lingvistice în domeniul săi ştiințific, dar dacă nu va transmite cunoştințele pe care le deține pe înțelesul studenților săi, aceştia nu vor înțelege aproape nimic.

Atunci apare întrebarea: **Cu ce scop mai transmitem informația deținută?**

Putere şi comunicare. În funcție de natura situației şi de trecutul relației dintre participanții la comunicare, conținutul şi forma pe care o iau mesajele diferă. Orice cultură posedă modele lingvistice specifice unui anumit statut sau unui anumit rol: cuvintele folosite, topica frazei sunt diferite atunci când ne adresăm unui şef sau unui subaltern, unui public larg sau restrâns, persoanelor apropiate sau celor pe care nu le cunoaştem et. Folosirea acestor modele de către emițător semnalează implicit receptorului informații despre atitudinea, sentimentele, intențiile lui, despre apartenența la un anumit grup social (etnie, profesie, clasă socială), precizează natura relației interpersonale sau a interacțiunii. Formula de adresare exprimă distanța psihologică şi socială dintre interlocutori: în cultura noastră, folosim persoana a II-a singular şi numele de botez în relațiile apropiate, informale, între parteneri cu statut egal sau apropiat şi persoana a II-a plural, numele de familie şi eventual titlul, funcția sau o altă formulă de politețe pentru cei cu statut social mai înalt sau cu care relația este mai distantă.

Normele de adresare diferă de la o cultură la alta, chiar de la o clasă socială la alta (exemple?). Într-un grup, statusul social al vorbitorilor este marcat implicit prin frecvența comunicărilor: cei custatut mai ridicat vorbesc mai des şi mai mult, dar totodată lor li se adresează mai multe comunicări.

Prin modul în care tratăm mesajele provenite de la interlocutor, ne putem manifesta confirmarea, disconfirmarea sau chiar rejecția față de persoana lui (DeVitto, 1996, pp. 106-108). Exprimarea implicită a considerației noastre față de celălalt se face prin semnale nonverbale de recunoaştere (ascultarea atentă, contact vizual, atingere, zâmbet) şi prin modul în care ne exprimăm verbal (sublinierea contribuțiilor celuilalt în discuție, răspuns la întrebările sale). Exprimarea lipsei de considerație pentru celălalt utilizează aceleaşi coduri, dar în sens opus: nu-l băgăm în seamă, nu-l privim, nu ascultăm ce spune, nu-i răspundem la întrebări, ne angajăm într-un monolog, îl întrerupem atunci când vorbeşte.

Limba ca sistem de simboluri şi semnificații. Ideile şi simțămintele noastre pot fi înțelese de alte persoane numai în măsura în care le exprimăm într-un mesaj inteligibil pentru ele. Similaritatea de semnificații este asigurată de utilizarea unor coduri comune interlocutorilor.

Comunicarea verbală utilizează limba ca sistem de semnificații împărtăşite de către comunicatori. Prin intermediul cuvintelor limbii şi a regulilor gramaticale de organizare a cuvintelor în propoziții şi fraze putem exprima şi înțelege semnificații complexe. Asocierea cuvânt-semnificație este bazată pe convenții sociale.

Cuvintele (conceptele) utilizate în comunicare pot avea semnificații mai mult sau mai puţin abstracte. În procesul de comunicare este important ca interlocutorii să-şi regleze nivelul de abstractizare al cuvintelor utilizate, pentru a evita situațiile de neînțelegere. Cu cât limbajul utilizat este mai abstract, cu atât semnificațiile pe care le atribuie interlocutorii cuvintelor sunt mai diferite, cu cât el este mai concret, cu atât posibilitatea de a se referi la lucruri diferite se reduce.

Uneori utilizăm un nivel mai abstract al exprimării pentru a evita să-l punem pe interlocutor într-o postură stânjenitoare: în loc să-i reproşăm unui subaltern că a scris un raport prea lung, neclar şi plin de greşeli, putem să-i sugerăm că, în general rapoartele trebuie să fie scurte şi să aibă o formă îngrijită.

Denotativ şi conotativ. Cuvintele au două tipuri de semnificații, care se combină în realizarea înțelesului global al comunicării verbale: denotația este semnificația obiectivă, de dicționar, valabilă pentru toți vorbitorii, iar conotația este semnificația subiectivă, încărcată emoțional, pe care o atribuim unui cuvânt. Conotația este sursa cea mai frecventă a neînțelegerilor în situațiile de comunicare: aceeaşi propoziție capătă înțelesuri diferite, în funcție de conotațiile pe care interlocutorii le atribuie fiecărui cuvânt.

În comunicarea orală mai ales, semnificația ideilor exprimate este completată de contextul în care au fost spuse. Unele propoziții au înțeles numai dacă interlocutorii iau în considerație toate elementele de context care le acompaniază.

Limbajul nu numai că depinde de context, dar şi creează un context: dacă ne adresăm cuiva la persoana a doua plural ducem interacțiunea în registrul formal, dacă utilizăm persoana a doua singular, automat interacțiunea devine mai caldă, mai familiară. Exemplu de comunicare în contexte diferite: un bărbat se poate adresa unei persoane de sex feminin în autobuz cu „păpuşico”, dar dacă face acest lucru cu o colegă de serviciu cu care relația este pur formală, apelativul va fi interpretat ca o ofensă, ca o încercare de umilire, ca un limbaj sexist sau chiar ca hărțuire sexuală, deoarece se consideră că acesta este tonul pe care sunt interpelate persoanele de moralitate îndoielnică.

Cultură şi comunicare. Există culturi, cum sunt cea germană, nord-americană sau canadiană, în care limbajul utilizat este foarte precis, direct – culturi slab contextuale, în timp ce în alte culturi – cum sunt cea japoneză, franceză, română, limbajul este mai abstract, mai indirect şi aluziv – culturi puternic contextuale (ap. Gallois & Callan, p. 44).

În culturile slab contextuale se consideră că o comunicare bună presupune lucruri spuse clar, într-o ordine logică, fără ambiguități, în aşa fel încât să nu fie nevoie ca interlocutorul să ştie ceva în plus pentru a înțelege mesajul. Culturile colectiviste valorizează mult armonia şi bunele relații în interiorul grupului şi o delimitare clară a celor din „interior” de cei din „exterior”. Participanții la comunicare trebuie să posede informații suplimentare, să fie nişte „inițiați” pentru a descifra mesajul (id., pp. 44-45).

Neînțelegerile provin din faptul că aceste reguli referitoare la cât de explicită trebuie să fie exprimarea sunt învățate de fiecare dintre noi în mod implicit, de-a lungul zecilor de mii de acte de comunicare de-a lungul

vieții, şi ni se pare că ele sunt evidente pentru toată lumea, fără a ne gândi că în alte spații culturale există poate alte reguli, pe care nu le cunoaştem, şi în conformitate cu care se poartă interlocutorul nostru.

Comunicarea ***nonverbală***

Concomitent cu comunicarea verbală, fiecare participant la procesul de comunicare foloseşte o serie de alte coduri, nonverbale, care au rolul de a acompania şi nuanța semnificațiile, de a le contextualiza, în general de a facilita înțelegerea intențiilor emițătorului. Fiecare copil învață, prin impregnare şi imitație, înaintea codurilor lingvistice, o serie de elemente expresive cu valoare de comunicare (simboluri nonverbale), pe care participanții la o cultură le folosesc ca pe un „limbaj" implicit, în sensul că nu este nevoie ca cineva să le descrie în mod explicit pentru a fi înțelese. Principalele componente ale comunicării nonverbale sunt: înfățișarea, utilizarea spațiului şi a timpului, expresia facială, privirea, gesturile, atingerile, paralimbajul. Fiecăreia dintre aceste componente îi sunt ataşate sisteme de simbolizare: cum mă exprim prin felul în care mă îmbrac şi mă mişc, cum organizez mobilierul în încăperi, cum mă apropii sau mă depărtez de interlocutor în timpul conversației, cum zâmbesc sau mă încrunt, felul în care pronunț frazele pentru a-l face pe celălalt să înțeleagă, într-un mod complex şi nuanțat, simultan şi în paralel cu frazele pe care i le spun, cine şi cum sunt eu, ce emoții, atitudini sau intenții am, ce cred despre mine, despre el şi despre situație, cum doresc să fiu tratat.

Analiştii comunicării susțin că informațiile pe care le receptăm din comunicarea nonverbală au o pondere mai mare decât cele din zona verbală a comunicării în realizarea semnificației totale a actului de comunicare. De multe ori cuvintele spun una şi nonverbalul alta. Fără să ştie în mod explicit acest lucru, majoritatea oamenilor preferă, atunci când au lucruri importante de comunicat, întâlnirile față în față, în care „pot vedea ochii" interlocutorului, deoarece numai astfel consideră că au înțeles pe deplin ceea ce celălalt avea de spus.

Funcțiile comunicării nonverbale

Comunicarea nonverbală o acompaniază pe cea verbală, constituind „canavaua" pe care se „brodează" semnificația globală a mesajelor. Ea îndeplineşte o serie de funcții complementare comunicării verbale (Harris, p. 128):

Deşi există semnificații general-umane ale unor expresii faciale sau ale unor gesturi, fiecare cultură îşi are propriile reguli de semnificare, care sunt învățate de toți indivizii în cursul procesului de enculturare sau de aculturare. Grupurile organizaționale au şi ele reguli particulare referitoare la semnificația elementelor de comunicare nonverbală care sunt, la rândul lor, învățate în cursul procesului de socializare organizațională.

Adoptând normele de comunicare verbală şi nonverbală, individul îşi precizează, într-o manieră implicită, poziția pe care o adoptă în interacțiunea socială şi dorința să de a fi tratat în conformitate cu această poziție de către ceilalți participanți la comunicare. Cunoaşterea particularităților de comunicare nonverbală ale unui grup este esențială pentru o persoană din exterior care se doreşte să comunice eficient cu membrii săi.

Corpul reprezintă un mijloc expresiv în caddrul căruia un rol important are:

Înfățişarea-prima impresie pe care ne-o produce întâlnirea față în față cu o persoană;

Statura şi conformația corpului - se consideră că oamenii înalți şi slabi sunt „moi", lipsiți de vlagă şi stângaci, cei mici şi slabi sunt dinamici şi ambițioşi, cei graşi – veseli şi buni, cei slabi – posaci şi răutăcioşi etc.

Tunsoarea şi pieptănătura- modul în care bărbații şi femeile îşi aranjează părul variază în funcție de modă, de vârstă şi preferințele personale, dar constituie întotdeauna un mod de exprimare a personalității, de gestionare a impresiei, de comunicare cu ceilalți.

Îmbrăcămintea-hainele constituie un însemn al diferențierii sociale, dar totodată constituie un mod de exprimare a persoanei: putem deduce statutul socio-economic şi chiar ocupația cuiva după tipul de îmbrăcăminte pe care o poată – persoanele cu unstatut economic ridicat îşi „afirmă" constant aceststatut purtând haine scumpe, elegante şi de bună calitate, persoanele cochete au un mod special de a fi elegante , prin croiala îmbrăcămintei, culorile pe care le poartă, accesorii, etc.

Gesturile

Mişcările pe care le facem cu întregul corp sau doar cu unele segmente ale lui îndeplinesc funcții de comunicare diferite:

Fața ca mijloc expresiv

Privirea

Contactul vizual dintre două persoane furnizează o serie de informații de context importante pentru interpretarea mesajelor parvenite pe celelalte canale: direcția privirii poate indica interesul sau intențiile interlocutorului; mişcările oculare sunt şi ele sugestive în privința trăirilor şi intențiilor. Privirea directă, ochi-în-ochi, este semnul atenției pe care ți-o acordă celălalt şi avertizează asupra formei de interacțiune ce va urma (eventualele intenții agresive, faptul că doreşte să-ți spună ceva sau dimpotrivă, aşteaptă un răspuns). În culturile vestice contactul vizual semnifică deschidere spre comunicare, iar evitarea lui este interpretată ca nesinceritate, tendința de a-şi ascunde intențiile. Unele culturi orientale au norme care interzic să priveşti în ochi o persoană mai în vârstă, de sex opus sau superioară castatut social, gestul având semnificația de sfidare, lipsă de maniere şi de respect.

A „sorbi din ochi" nu este o figură de stil. Într-un experiment de psihologie socială a fost studiată relația dintre mărimea pupilei şi intensitatea atracției interpersonale: au fost arătate mai multor subiecți două variante de fotografie ale unei persoane, într-una din ele pupilele fiind retuşate pentru a părea mai largi. Deşi aceasta era singura deosebire dintre cele două variante, în mod constant subiecții relatau că în poza „retuşată" persoana pare mai simpatică, mai atrăgătoare. Deosebirea dintre cele două fotografii nu era sesizată la nivel conştient, dar oamenii sunt atraşi de privirea care comunică interes şi atracție. (ap. G.A. Miller 1974, p. 265).

Frecvența şi durata contactului vizual. Privirea are importante funcții de comunicare în registrul afectiv: frecvența şi durata ei pot fi semn de simpatie, de atracție, într-un context pozitiv şi provoacă reciprocitatea trăirii, pe câtă vreme într-un context negativ, frecvența mare sau durata excesivă a privirii pot fi interpretate ca semne de agresivitate şi provoacă scăderea atracției. Privirea insistentă poate fi neplăcută şi pentru că în tot regnul animal ea este un semn de dominare. Mărimea pupilei, ca automatism de acomodare al analizatorului vizual, provoacă fenomene de simpatie (pupile dilatate) sau antipatie (pupile contractate). Diferența nu este sesizată conştient, dar contribuie la formarea percepției şi la interpretarea globală a celuilalt.

Chiar în contexte pozitive sau neutre, este greu de suportat o privire insistentă, de aceea interlocutorii alternează, pentru scurte perioade de timp, direcția privirii de la ochii celuilalt la spațiul înconjurător, fără ca acest lucru să creeze impresia de nesinceritate. Nu „intercalarea" contactului vizual cu pauze este cea care dă impresia de nesinceritate, ci frecvența prea mare a alternanței sau durata prea mare a pauzelor în raport cu aşteptările interlocutorilor în situația dată şi în contextul relațional concret.

Comunicarea vocală – paralimbajul

Vocea

Vocea comunică prin înălțime, timbru şi intonație, informații despre starea afectivă de moment, dar pe baza acestor informații facem inferențe şi despre felul de a fi al unei persoane în general: o voce ascuțită, răstită, va fi interpretată ca aparținând unei persoane labile emoțional şi revendicative; o voce joasă ca expresie a unei firi calme şi cumpătate, intonația vioaie ca dinamism ş.a.m.d. Persoanele care lucrează cu vocea (profesori, terapeuți, medici, speakeri, politicieni, vânzători, militari) au deprinderea de a-şi regla intensitatea şi registrul vocii în funcție de audiență şi de natura situației. Ele utilizează vocea şi elementele expresive vocale ca pe nişte instrumente cu ajutorul cărora îşi ating scopurile interacționale: a convinge, a motiva, a încuraja, a consola, a se impune, a obține conformarea. La telefon, fără a vedea persoana, ne putem da seama de nivelul de educație şi de apartenența persoanei la o astfel de ocupație numai ascultându-i vocea.

Comunicarea vocală este intrinsec legată de vorbire, având nenumărate aspecte care particularizează semnificația acesteia. Acelaşi cuvânt dobândeşte înțelesuri diferite în funcție de pronunția folosită, intonație, accente, inflexiuni ale vocii, timbru, ritmul vorbirii, pauze semnificative. Vorbirea pe un ton ridicat şi cu multe

inflexiuni trădează iritare şi dorința de a domina într-o dispută, pronunția răspicată şi tare a cuvintelor trădează (comunică) mânie, încetineala şi monotonia – plictiseală etc.

Accentul pus pe un anume cuvânt poate nuanța semnificația unei propoziții, după cum se poate vedea în exemplul de mai jos:

- **Directorul** a spus că salariile vor fi majorate la toamnă
- Directorul **a spus** că salariile vor fi majorate la toamnă
- Directorul a spus că **salariile** vor fi majorate la toamnă
- Directorul a spus că salariile vor fi **majorate** la toamnă
- Directorul a spus că salariile vor fi majorate la **toamnă**

Pe lângă funcția de comunicare a stărilor emoționale, indicii vocali furnizează interlocutorului o serie de informații suplimentare despre originea socială a vorbitorului, intenții, atitudini față de interlocutor şi față de situație etc. Şi constituie un canal important de comunicare directă, față în față, dar mai ales în cea intermediată de telefon, de exemplu, când suntem lipsiți de indicii nonverbali vizuali (mimică, gesturi) care să completeze semnificația mesajului. La cele mai de sus se adaugă şi alte semnale vocale, mici icnete de surpriză, oftaturi, mormăieli de aprobare sau dezaprobare, de interes sau de încurajare a interlocutorului, sunete de „umplutură" (vocal fillrs) „îîî", „ăăă" care trădează preocuparea vorbitorului de a găsi formularea potrivită, eventual deruta sau o ideație mai greoaie.

Discordanța dintre cuvinte şi diferitele aspecte ale comunicării nonverbale poate fi un indiciu de nesinceritate: minciuna este trădată prin contact vizual diminuat, mai multe încuviințări din cap, zâmbete mai rare, mai multe gesturi şi mişcări ale corpului, direcționarea redusă în orientarea posturală, modificări în cadența vorbirii (vorbire mai rară, cu şovăieli, bâlbâieli), ridicarea vocii şi o latență mai mare în răspunsuri. Totuşi, nu toate cazurile în care cineva prezintă astfel de modificări ale comportamentului nonverbal este vorba de minciună; ele survin şi atunci când persoana este foarte emoționată sau iritată.

Pauzele nongramaticale (există şi pauze gramaticale, care constituie punctuația „sonoră", la capătul unor secvențe de propoziție sau de frază) pe care vorbitorul le interpune în discursul său furnizează indicii despre discursul interior (pauze în punctele critice), căutarea termenilor (pauze înaintea unor termeni neobişnuiți, aleşi cu grijă), planul comunicării.

Expresivitatea comunicării electronice scrise

Comunicarea scrisă tradițională (pe hârtie) dispune şi ea de mijloace expresive de factură verbală (utilizarea figurilor de stil, genul de limbaj ales, conotațiile cuvintelor, semnificația contextuală) şi paraverbală (semnele de punctuație). Aceste mijloace expresive suplinesc mimica, gestica şi celelalte componente nonverbale din comunicarea orală. La începuturile comunicării scrise prin internet, interlocutorii s-au găsit adeseori în situația de a nu se înțelege, mai ales când încercau să glumească, deoarece atribuiau semnificații diferite mesajelor, în absența indicilor nonverbali care nuanțează înțelegerea în comunicarea orală.

:-) zâmbet, :-(încruntare, `-) a face cu ochiul.

Aceasta a dus la inventarea unor expresii grafice ale emoțiilor, care pot fi scrise utilizând caracterele existente pe tastatură – emoticoane (termen provenit din „emotion icons" – emoticons sau smileys în engleză), care reproduc, într-o formă simbolică, expresiile faciale care completează mesajul scris.

Bibliografia

1. Adler A. Cunoaşterea omului. Bucureşti: Ştiințifică, 1991
2. Budnic, A., Comunicarea interculturală în predarea-învățarea limbilor străine // Revista de ştiințe socioumane. ─
3. 2006 ─ Nr. 2 (6).
4. Chelcea S. Dicționar de psihosociologie. Bucureşti: I.N.I., 1998.
5. Golu M. Dicționar de psihologie socială. Bucureşti: Ştiințifică şi ențiclopedică, 1981.
6. Iacob L. Comunicare didactică în vol. Psihologie şcolară. coord. Cosmovici A., Iacob L. Iaşi: Polirom, 1998.
7. Stanton N. Comunicarea. Bucureşti: Ştiință şi Tehnică, 1995.
8. Şchiopu Ursula. Dicționar de psihologie. Bucureşti: Babel, 1997.

CZU 372.8:81'243:37.015.3

Luminița Diaconu, dr-d., lect.univ., Angela Chiosea, lect.sup.

Academia de Studii Economice a Moldovei

POZIȚIONAREA PSIHOPEDAGOGICĂ A DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR COMUNICATIVE LA STUDENȚI ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBĂ STRĂINĂ

Abstract:

The article deals with the subject communication - means and purpose in education, which is part of a major topic=Active, Interactive and Communicative Teaching/Learning Methods. From the very beginning it is underlined the importance of communication in case of teaching foreign languages for specific purposes. Taking into consideration the objectives, aims and long-term purposes of the Foreign Language for Specific Purpose Course – the thorough academic study of a foreign language and the development of communicative abilities in favour of a professional language – the communication between teacher and student, student - student and student - teacher enhances the quality of teaching/learning having formative and informative benefits.

Conceptul modern de învățare a unei limbi şi de dezvoltare a comunicării sintetizează diferite abordări oferite de mai multe ştiinţe. În acest mod ne aflăm în fața unui câmp extrem de generos de posibilități, dar, în aceeaşi măsură, dificile de surprins de către o abordare globală şi astfel comunicarea poate să capete accentele unor definiții lingvistice, psihologice, psihosociale, filozofice, pedagogice etc. Cercetarea noastră am focalizat-o pe demersul metodelor de interacțiune educațională în arta comunicării din perspectiva formării competenţelor. Opțiunea Cadrului European comun de referință pentru limbi constituie o tentativă de a trata complexitatea extremă a limbajului uman prin decuparea competenţei comunicative, în funcție de părţile ei componente. Această abordare trimite la o serie de probleme majore de ordin psihologic şi pedagogic, deaoarece comunicarea pune în joc întreaga fiinţă umană. Dintr-o perspectivă intercurriculară, unul din obiectivele esenţiale ale predării limbilor străine este acela de a contribui la dezvoltarea armonioasă a personalității în contextul noilor cunoştinţe lingvistice şi valențe culturale noi. În cadrul abordării comunicative a limbii scopul predării devine formarea competenţei comunicative, prin care se înțelege capacitatea individului de a utiliza cunoştinţele şi priceperile etnologice, de cultură şi civilizaţie.

Scopul învățării unei alte limbi decât cea maternă, după E. I. Passov, trebuie considerat nu studierea limbii, ceea ce e binevenit la facultățile de filologie, în instituțiile superioare de învățământ şi nici formarea limbajului ca mijloc de formare a gândului, nici chiar activitatea de vorbire, audiere, scriere, lectură, **dar dezvoltarea tuturor acestor tipuri de activitate verbală camijloc de comunicare.**

În ultimul timp relațiile *pedagogie-comunicare* constituie obiectul a tot mai multor studii teoretice şi aplicative: L. Şoitu; G. Dumitriu; L. Ionescu-Ruxăndoiu etc. Încontextul educațional considerările conceptuale ale comunicării conduc la un şir de definiri. I.-O. **Pânişoară** scoate în evidență **două planuri** în definirea comunicării: primul, cel **instrumental,** se referă la un cadru structurat şi coerent al utilizării comunicării; cel de-al doilea, cel de **investigație şi analiză**, aduce în atenție dinamica procesului de comunicare ca atare. Încercetarea noastră aceste planuri **se intersectează şi se completează reciproc**. Există mai multe **clasificări ale metodelor didactice**, care îmbină valorile stabile ale didacticii tradiționale cu dinamica, inventivitatea, creativitatea şi tehnicitatea aduse în didactica modernă. Criteriile sau perspectiva în baza cărora ele se alcătuiesc au în vedere obiectivele şiscopurile activității didactice, termenul de realizare a acestora, participanții şi timpul alocat. În general, **rareori în ora de studiu folosim o singură metodă**. După necesități, pentru adecvarea la temă şi la subiecți procedăm la combinarea mai multor metode sau la extragerea şi accentuarea unor secvențe dintr-o metodă.

Repere din oferta metodică. O clasificare cuprinzătoare şi echilibrată a principalelor metode de învățare găsim în *Demersuri creative în predare şi învățare* (M. Ionescu,2000 şi M. Ionescu, I. Radu, *Didactica modern*ă 2001, p. 134).): „de comunicare – orală sau scrisă", „de cercetare a realității" (directă sau indirectă), „bazate pe acțiunea practică" (reală sau simulată) şi de „instruire asistată de calculator" (IAC). În studiile sale, insistente pe aceasta temă, prof. **M. Ionescu, subliniază că nu este importantă elaborarea unei taxonomii a metodelor didactice**, respectiv încadrarea rigidă a unei metode într-o anumită categorie, ci **identificarea principiilor şi a cerințelor care stau la baza utilizării ei eficiente, în aşa fel încât să se țină cont de caracteristicile situației de instruire.**

Din perspectivă teoretică şi practică în plină actualitate, precum „instruirea interactivă", conf. univ. dr. **Muşata Bocoş** relevă *necesitatea şi importanța activizării în instruire, valoarea şi eficiența* **interactivității**,

exemplificând cu un corpus larg de metode şi tehnici de predare/învățare. Astfel, autoarea conchide că instruirea interactivă reprezintă un tip superior de instruire, care se bazează pe activizarea subiecților instruirii, pe implicarea şi participarea lor activă şi deplină, precum şi pe instaurarea de interacțiuni, schimburi intelectuale, de idei, confruntare de opinii, argumente între aceştia. După criteriul „obiectivelor urmărite" şi „modalității principale de realizare şi dezvoltare a acestor obiective", cercetătorul I. O. Pânişoară propune o **clasificare a metodelor de interacțiune educațională în cinci categorii**: **de dezvoltare directă a abilităților de comunicare** (fiind integrate aici – *ascultarea interactivă* şi *metoda socratică*); **de cultivare a creativității şi rezolvare de probleme** (ex. *brainstorming*-ul şi *metoda rezolvării creative de probleme*(*problem solving*); **bazate pe dezbaterea de grup** (*reuniunea Philips 66, focus-group, controversacreativă*, tehnica dezbaterilor – *debate*); **de observare a interacțiunilor în cadrul grupului** (tehnica acvariului şi seminarul socratic); **de construcție deechipă** (exercițiile spargere a gheții – *ice-breacking* – şi metoda construcției de echipă – *team-building*).

Dacă avem în vedere **criteriul participativ sau non-participativ** al cursantului, putem stabili o ierarhie pe trei nivele a metodelor didactice curente: **a) cu rol pasiv**: descrierea, povestirea/relatarea, explicația, prelegerea cu oponenți, lecturarea, învățarea prin înregistrări audio-video, prin film; **b) cu rol semi-activ**: conversația catehetică (reproductivă), observarea, conversația euristică (activă, interogativă, reflexivă), dezbaterea, prelegerea-dezbatere, problematizarea, discuția dirijată; **c) cu rol activ-participativ**: asaltul de idei, studiul de caz, lucrul în laborator (IAC), exercițiul, rezolvarea de probleme, jocul de rol, lucrul cu manualul şi cartea (dicționarul), analiza structurală, dezbaterea Phillips-66 şi în grup, proiectul, eseul (reflexia personală), documentarea, ancheta, rezumarea şi analiza textelor.

Metodele constituie elementul esențial al strategiei didactice, dar ele nu pot fi îmbrățişate fără a ține cont de obiectivele prestabilite ale activității instructive, de nivelul şi interesele cursanților. Din această perspectivă, **ținând cont şi de nivelul academic la care lucrăm,avem în vedere metodele care duc la fixarea şi la adâncirea cunoştințelor de limbăstrăină, la dezvoltarea priceperilor şi deprinderilor de comunicare în contexteprofesionale, pe acelea care determină creativitatea rațională şi expresivă, care verifică şiapreciază cunoştințele**: a)**conversația, discuția, rețeaua de discuții, dezbaterea, jocul de rol** – favorizează competențele de comunicare şi relaționare, înțelegerea conceptelor şi ideilor profesionale, a normelor şi regulilor de comunicare verbală, de decizie şi de atitudine, pentru formarea opiniilor; b) **studiul de caz, problematizarea, jocul de rol, exercițiul** - stimulează gândirea şi creativitatea, găsirea de soluții pentru diferite probleme, reflecții critice şi judecăți de valoare, compararea şi analiza de situații date, dezvoltă competențele necesare unor abordări complexe şi integratoare; c) **cubul, lucrul în grupe mici** (2,4-6 membri) - stimulează cooperarea, lucrul în grup/echipă, dezvoltă spiritul de solidaritate, întrajutorare, corectează greşelile şi sudează relații socio-afective, psiho-comportamentale în scopuri cognitive:

Însuşirea uneia sau a mai multor limbi străine **în avantajul profesiunii** este o necessitate indiscutabilă; în fond, **stăpânirea limbajului de specialitate** în limba țintă a devenit o condiție a integrării socio-profesionale, dar şi o valență definitorie a personalității şi a creativității absolventului. Cu toții ştim că **astăzi predomină**, în mod curent, ***învățarea centrată pe motivații***şi ***capacități*, pe *experiența intelectual, pe nevoile* şi *intersele imediate* sau *de perspectivă*, pe *participare, activizare* şi *creativitate*.** Atât **profesorul**, cât şi **cursanții** *au/îşi asumă* roluri comutative, antrenând şi alternând funcțiile de influență reciprocă. *Orientarea* de bază este deopotrivă *psihologică, sociologică* şi *constructivistă*.

Factori cu incidență/influență majoră în continuarea învățării unei limbi străine în anii studiilor universitare la studenții nefilologi: a) *maturitatea afectivă şi volițională a cursanților; b)spectrul motivațional şi exigențele din câmpul muncii (interesele şi nevoile profesionale şi sociale - imediate şi de perspectivă, mutațiile socio-economice); c) nivelul cognitiv atins şi nivelul de stăpânire a limbii din pregătirea pre-universitară; d) timpul alocat pentru studiul limbii străine (politica privind limbile străine în pregătirea de specialitate, integrarea acestora în curricula facultății); d) condițiile asigurate pentru desfăşurarea activității didactice (dotări audio-video, laboratoare multimedia, manuale de specialitate etc); d) calitatea formatorilor - competența şi experiența, resposabilitatea şi pasiunea didactica, perfecționarea şi cercetarea acestora; e) exigențele întregului corp profesoral cu privire la rolul limbii în pregătire şi profesie; f)* alți factori a căror cumulare este uneori dificil de sesizat.

Predarea şi învățarea la nivel universitar a limbii străine moderne cu accent pe activități activizatoare, inter-active este o activitate psiho-pedagogică cu consecințe deosebitde semnificative pentru ambii actori ai procesului didactic instructiv-educativ, care pot ficuprinse în termenii *responsabilitate* şi *perfecționare continuă*. In fapt, este vorba de:

• *conceperea activităţilor şi sarcinilor didactice cu accent pe construirea cunoaşterii de către cursanţii înşişi, îndrumându-i spre strategii alternative - variante metodologice şi mijloace diversificate -, stimulatoare ale motivaţiei şi interesului pentru învăţare,*

• *asumarea specificului predării/învăţării limbilor străine moderne la specializările nefilologice din perspectivă psiho-pedagogică şi socio-lingvictică* şi

• *înţelegerea acestei activităţi ca fiind o componentă semnificativă a didacticii aplicate – în special, a pedagogiei universitare – în general, şi deschiderea unor orizonturi de cercetare psiho-pedagogică şi didactică,* în cazul cadrelor didactice,şi de:

• *angajarea într-un proces conştient de cunoaştere şi edificare a personalităţi,* – cunoaşterea are loc pe căi proprii şi prin colaborare, nivelul atins, capacităţile, abilităţile şi motivaţia se verifică şi autoverifică în mod dinamic,

• *depăşirea barierelor psihice, emoţionale şi culturale prin activităţi de grup solidare, în roluri, cu variate metode şi instrumente, cu resurse didactice şi informaţionale noi* (tehnologii informaţionale şicomunicaţionale – IT&C) – în cazul cursanţilor,

T. Slama-Cazacu, renumită cercetătoare în domeniul psiho-lingvisticii, precizează şi dezvoltă pe larg teza potrivit căreia comunicarea este un mijloc – sau, poate, un factor esenţial pentru educaţie. Din această perspectivă, am adăuga imediat: *comunicarea însăşi trebuie supusă procesului educativ*! Căci**, aşa cum *comunicarea serveşte educaţiei, educaţia influenţează comunicarea*!**

Fără îndoială, **profesorul** este necesar să fie în orice moment „stăpân pe situaţie**”-** să cunoască cerinţele educative, să le urmărească cu rigurozitate, dar şi să cunoască bine grupul căruia i se adresează. Aceasta înseamnă, în cazul nostru, că fiecare trebuie să fie competent lingvistic, să fie cât mai bine informat în aria specialităţii; să comunice egal cu toţi, să-i antreneze şi să-i stimuleze în aceiaşi măsură pe cursanţi; să le cunoască bine interesele şi scopurile, potenţialul, cunoştinţele de limbă „la start” şi să proiecteze „nivelul final” de care au nevoie. El trebuie să sesizeze evoluţia fiecăruia, dificultăţile de progres, momentele de regres, schimbarea atitudinilor şi comportamentului lor ca vorbitori de limbă străină. Fără să fie excesiv cu orice preţ, profesorul trebuie să fie atent şi mobil, deschis şi cooperant. Pe scurt, el trebuie să fie rând pe rând ***regizorul actului de comunicare***

Desigur şi în ce priveşte celălalt participant din binomul educaţional **cursantul** se impun termeni noi de analiză. În cazul nostru, la nivelul *specializării universitare,* mijloacele didactice, exigenţele pedagogice şi potenţialităţile psiho-cognitive care se confruntă sunt, fără îndoială, de analizat şi interpretat cu mai multă minuţie.

La acest nivel **capacităţile cognitive** sunt (deja) exersate, conştiinţa învăţării (este de presuspus!) s-a conturat şi se conduce pe baza unor motivaţii precise; raportul dintre disciplinele profesiunii şi limba străină este de aşteptat să fie perceput limpede şi responsabil ca absolut necesar; apoi, se adânceşte (obiectiv) nevoia competenţei şi performanţei, personalitatea în ansamblu tinde să se desăvârşească. Dar, în primul rând, conţinuturile educaţionale şi exigenţele – didactice şi sociale - sunt altele faţă de perioada *preuniversitară*, când gradele de referinţă sunt generale. Se ivesc cel puţin două întrebări de bază, fireşti: **care sunt condiţiile continuităţii în dezvoltarea cunoştinţelor de limbă de la nivelul liceal în cel academic? Şi: cu ce ne întâlnim, de fapt?**

• *maturizarea socio-afectivă* tinde spre un grad de stabilitate

• *interesele comune de profesionalizare sunt un factor de solidaritate şi coeziune a grupului de studiu*

• *capacitatea de efort cognitiv este mai ridicată* şi *perfecţionată* (estimativ, studentul deţine déjà strategii şi tactici de învăţare)

• *niveluri extrem de diferite de pregătire*/lacune gramaticale serioase şi un bagaj lexical relativ redus

• *inhibiţie în comunicare*/slabă creativitate lingvistică

• *dorinţa de învăţare şi conştientizarea nevoilor* de limbă străină sunt ridicate şi *depăşesc* mult *starea de fapt*

• *dificultatea creării unor colective omogene şi solidare* (alcătuirea grupelor se face pe baza opțiunilor pentru o limbă sau alta, ceea ce duce la „ordonarea” unor colective de studiu şi mai eterogene

• *numărul destul de redus de studenți foarte bine şi bine pregătiți la limba engleză, bunăoară, – 3, maximum 5*

În învățarea universitară **nu mai sunt eficiente nici accentuarea intuitivității şi nici dezvoltarea automatismelor** cum se procedează în special în primii ani de studiu ai unei limbi străine. După cum, **nici tehnicile audio-linguale şi audio-vizuale singure nu sunt suficiente** pentru dezvoltarea abilităților de comunicare. **Cursantul nostru are nevoie de „ocazii”** pentru folosirea limbii, **de situații comunicaționale cât mai aproape de realitatea să profesională.** Aşadar, *comunicarea didactică* nu este numai (relație) *transmitere*, ci şi *unealtă de lucru*. Nu este numai „o metodă” - inevitabilă, generoasă - care îmbracă mai multe forme şi mijloace, ci şi un scop şi o consecință a actului educativ. Profesorul *dezvoltă comunicarea, îi învață* pe cursanți *să comunice* între ei, *organizează* şi *evaluează* comunicarea ca *act psihosocial* şi ca *instrument didactic*. Este necesar ca studenții să ajungă să conştientizeze că numai prin *participarea la comunicare* îşi stimulează propriile resurse, capacitățile de cunoaştere şi achiziție, cale sigură pentru a ajungela *competență lingvistică*, pentru a atinge performanțele dorite/necesare în utilizarea ocazională,culturală şi profesională a limbii străine.

Nu am dorit să oferim un model de lucru didactic, ci – în contextul în care beneficiem de o viziune europeană privind învățarea limbilor şi de o politică lingvistică adecvată integrării pregătirii lingvistice în cadrul specializărilor nefilologice, **perfecționarea metodologică a cadrelor didactice** şi **dezvoltarea cercetării psihopedagogice sunt direcții necesare**. ***Limbajul de specialitate*** **exersat într-o limbă străină este, desigur, scopul inițial şi final al *Cursului practic de limbă străină* prevăzut în programa de studiu. În această perspectivă; realizarea obiectivelor** didactice de etapă pretinde competență şi responsabilitate, inovație şi tenacitate din partea actorilor procesului de predare-învățare.

Norma didactică este formată din cursuri practice sau seminarii (conversație curentă, sintaxă şi vocabular, limbaje de specialitate) iar acolo unde este cazul (Ştiințe Economice) în anii II şi I11 cursuri de comunicare, corespondență comercială, curs şi seminar. Pentru o comunicare eficientă, limbile străine sunt studiate în funcție de opțiunile studenților, luând în considerare atât elementul de continuitate, cât şi cerințele şi orientarea profilului respectiv. Astfel, aceştia pot opta pentru limbile: engleză, franceză, germană, italiană, spaniolă, turcă şi rusă – limbi frecvent folosite în relațiile internaționale. ***Obiectivele cursului in acest caz ar fi dupa cum urmeaza:*** 1) Aprofundarea cunoştințelor de limbă străină, îmbogățirea exprimării orale în orice situație de comunicare; Stăpânirea unui anumit număr de noțiuni şi tehnici de exprimare scrisă şi orală; Prezentarea ansamblului de tehnici din limbajul de specialitate (economic, administrativ,) prin situații profesionale concrete; Îmbogățirea vocabularului astfel ca studenții să fie apți pentru o comunicare eficientă în activitatea profesională; 2)***Competențe urmărite:***Capacitatea de a dialoga în limba străină din perspectivă profesională; Exploatarea surselor informaționale în limba străină aleasă; Analizarea unei situații de comunicare ținând cont de contextul lingvistic şi socio-cultural al țării respective; Stăpânirea unor cunoştințe de bază care să-i permită studentului să înțeleagă, să vorbească, să citească şi să scrie în limba respectivă; Consolidarea, diversificarea, adaptarea cunoştințelor lingvistice; Îmbogățirea nivelului cultural şi intelectual; Expunerea şi dezbaterea unor referate în cadrul seminariilor. ***Strategii:*** Organizarea de mese rotunde şi discuții cu personalul (cadrele didactice) din *Departamentul de limbi moderne pentru facultățile nefilologice* privind următoarele probleme: Tehnici de predare a limbajelor specializate; Raportul între limba standard şi limbajele specializate; Analiza discursului specializat: tipologie, text/discurs, coerență şi coeziune în discursul specializat; Ateliere de lucru cu participarea studenților cu tema: *Traducere, interpretariat, contrastivitate*; Discuții comune cadre didactice/studenți privind managementul calității în predare, învățare, evaluare,organizarea lucrului eficient cu dictionare,modalitati de stimulare a motivatiei studentilor pentru invatare; Analiza modului în care se face evaluarea în învățarea unei limbi străine: Evaluarea competențelor de limbă;Evaluarea tehnicilor de învățare; Prezentarea teoretică a evaluării; Particularități ale discursului de specialitate şi structurarea lingvistică manifestată la diferite niveluri: semantic, lexical, morfologic, sintaxic sau logic.

Problema sau conceptual competentelor comunicative, este abordată ca fiind problema comunicării din diverse perspective teoretice: pedagogice, psihologice, lingvistice, sociale şi este desemnat cadrul de referință al formării competențelor comunicative în limba engleză, având la bază motivația.

Pe de o parte, procesul de predare/învățare a limbii engleze reprezintă o interacțiune a aspectelor menționate, corelând elemente comune de construire a comunicării (unități fonologice, lexicale şi gramaticale), iar pe de altă parte, asigură echivalența existentă între procesele care definesc exprimarea orală (vorbirea) şi procesele ce definesc vorbirea scrisă (redactarea), implicând funcțiile afectivității, motivației şi ale atitudinilor,

susține T. Slama-Cazacu. Remarcăm faptul că, învățând o limbă străină, studenții capătă cunoştințe practice, care le permit să înțeleagă şi să aprecieze o altă cultură, să-şi lărgească spectrul perspectivelor de carieră. În preocuparea de a asigura adaptarea studenților la condițiile de deschidere către realitățile economico-sociale occidentale, procesul de învățare a limbii engleze în învățământul superior a fost regândit şi restructurat pe *principiul valorizariitraditiei* în majoritatea profilurilor, pentru a moderniza, a adapta şi a adecva întregul proces la cerințele actuale.

De aceea,un rol important l-ar avea aici: a) selectarea textelor publicistice pentru învățarea limbii engleze pe principii şi criterii pedagogice specifice; b) elaborarea/aplicarea unui sistem de exerciții de lectură care să valorifice principiile formării competențelor de citire în limba engleză şi particularitățile de tip ale textului publicistic sau economic in cazul nostru; c) analiza/interpretarea textului publicistic din perspectiva particularităților informativ-lingvistice şi comunicative; d) producerea de texte (orale) prin aprecierea şi interpretarea informației valorificate.

Pornind de la faptul că formarea şi dezvoltarea competențelor comunicative constituie scopul lecției de studiere a limbii străine, activitatea de învățare trebuie să cuprindă toate componentele sale: organizaționale, pragmatice, strategice şi psihomotore. **Obiectivele de comunicare sunt cel mai bine realizate prin punerea accentului pe pragmatica limbii; pe modul de utilizare a limbii în diversecontexte, pe fluența în exprimare şi mai puțin pe exactitate lingvistică; pe limbă şi contexte autentice. Studenții, de multe ori, aplică studierea limbii în sala de curs în contexte neconforme cu lumea reală.**

Bibliografie

1. Dragoş, Clara-Liliana, *Orientări metodice în predarea limbilor moderne*, în Preocupări actuale în didactică, Universitatea "Babeş-Bolyai", Cluj-Napoca, 1991, IX
2. Hutchinson, Tom & Waters, Alan, *English for Specific Purposes*, Cambridge – University Press,1993
3. Ionescu, Miron, Radu, Ion, Salade, Dumitru (cord.). (2000). *Studii de pedagogie aplicată*, Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană
4. Ionescu, Miron, Radu, Ion, (coord) (2001) *Didactica modernă*, Ediția a II-a revizuită, Cluj-Napoca
5. Pânişoară, Ion-Ovidiu (2003). C*omunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională,* Iaşi:Editura Polirom
6. Slama-Cazacu, Tatiana (1962), *Introducere în psiholingvistică*, Bucureşti, Editura Ştiințifică

CZU 378.147:81'243

Luminița Crăciun, dr., lect.univ., Luiza-Maria Costea, dr., lect. univ.

Universitatea Națională de Apărare „Carol I" Bucureşti. România

DISCIPLINAR, INTERDISCIPLINAR ŞI TRANSDISCIPLINAR ÎN PREDAREA LIMBILOR STRĂINE CURSANȚILOR-NEFILOLOGI

Summary

Nowadays, knowledge of a foreign language obviously stands as an upper-hand and, at the same time, as a prerequisite to success in any field of activity for any citizen. The information boom can be exclusively controlled by the access we can get to the world knowledge by means of the language tool. As English has gradually become lingua franca, being learnt since very early ages, mastering other "non-international" languages could be an advantage to the user. And this goes in line with the recognition given by the Council of Europe and its Common European Framework of Language Reference.

Însuşirea limbilor străine de către cursanții adulți nefilologi se realizează în zilele noastre printr-o abordare inter- şi transdisciplinară. O astfel de abordare reuneşte direcții de învățare lingvistice, profesionale, informaționale şi de culturologie şi permite asimilarea cunoştințelor de limbi străine de către cursanți atât în clasă, cât şi prin lucru individual.

Scopul învățării de către cursantul-nefilolog adult a uneia sau a mai multor limbi străine constă în asimilarea şi aprofundarea ulterioară a competenței lingvistice profesionale ce rezultă din cunoştințele acumulate, competențele dezvoltate, necesare pentru o comunicare adecvată şi eficientă în diverse domenii profesionale. În condițiile organizării procesului de învățare a limbilor străine în cadrul profilului nefilologic, apare necesitatea identificării modalităților de formare la cursanții adulți a competențelor practice de comunicare interculturală într-o limbă străină, pe baza folosirii cunoştințelor inter- şi transdisciplinare. Pe de altă parte, în cadrul unui asemenea proces, trebuie să mai avem în vedere şi pauza care a intervenit în studierea

de către cursant a unei limbi – fie aceasta străine sau materne. În consecință, se impune o muncă mai susținută în reactualizarea deprinderilor de învățare a unei limbi străine pe fondul competențelor comune de comunicare şi a abordării inter- şi transdisciplinare.

Organizarea învățării unei limbi străine presupune, de asemenea, evaluarea necesităților, intereselor şi particularităților de personalitate ale fiecărui cursant şi astfel se dezvoltă şi independența acestuia, activitatea creatoare şi răspunderea personală pentru rezultatul procesului de învățare. În acest sens se realizează ideea de accent umanistic adusă învățării limbilor străine de către studentul-nefilolog.

Componenta comunicativă se manifestă prin însuşirea abilităților discursului oral şi scris, iar unul dintre mijloacele eficiente de realizare a abilităților practice de comunicare interculturală într-o limbă străină este studierea punctuală a diferitelor cazuri din ”practica insuccesului” în sfera comunicării interculturale. Greşelile în comunicarea interculturală, ce însoțesc şi provoacă conflictul dintre culturi, sunt receptate mult mai dureros şi declanşează o reacție mai potrivnică decât greşelile lingvistice. De obicei, greşelile de limbă ale vorbitorilor non-nativi sunt predictibile şi se iartă uşor, pe când cele de cultură sunt mai greu de iertat chiar şi reperezentanților altor culturi. Pentru un studiu mai detaliat al celor afirmate mai sus am ales limba română predată cursanților adulți străini nefilologi.

Limba română ca limbă străină este studiată pentru accesul la pregătirea universitară de specialitate, pentru comunicarea în mediul diplomatic, în mediul de afaceri sau în viața curentă, ori pentru studiile din domeniul lingvisticii şi al literaturii. Fiecare dintre aceste obiective determină conceperea unui anumit tip de curriculum, adecvat cerințelor solicitanților, apărând necesitatea îmbinării cunoştințelor de limbă cu cele legate de cultura şi civilizația românească sau de terminologia domeniilor țintă. Interdisciplinaritatea se impune astfel ca o condiție esențială a eficienței cursului de limba română pentru străini. Mai mult, asocierea cunoştințelor lingvistice sau culturale specifice spațiului românesc cu cele ale mediului de proveniență al cursanților conduce la realizarea transdisciplinarității în activitatea de învățare.

Dacă problema disciplinarității şi interdisciplinarității a fost abordată mult în ultimii 25 de ani, atât de specialiştii din domeniile pedagogiei şi psihologiei, cât şi de cei ai altor ştiințe, transdisciplinaritatea este încă un concept asupra căruia dezbaterile nu au încetat şi nu au condus la o definire clară.

Prin transdisciplinaritate înțelegem ceea ce este între discipline, ceea ce traversează diferitele discipline constituind chiar o disciplină în sine. Finalitatea să este înțelegerea lumii actuale, deci un imperativ al unității cunoaşterii. (Nicolescu, Basarab :1996- 23). Cu alte cuvinte, conceptele care transgresează diversele discipline ajutând la o înțelegere generală a interdependenților şi a relațiilor de subordonare între acestea, fără a se fixa în alte domenii decât cel de origine realizează transdisciplinaritatea. Aceste interferențe au rolul de a conduce la o aprofundare a cunoştințelor şi la utilizarea lor cu succes în alte abordări.

Predarea limbii române ca limbă străină constituie prilejul favorabil de a pune în aplicare aceste teorii pentru faptul că domeniul abordat este vast, iar conținuturile trebuie să fie permanent actualizate şi structurate în funcție de subiecții implicați. Aceasta este şi explicația aprecierilor referitoare la faptul că niciun manual apărut până în prezent nu poate fi categorisit ca fiind un manual "bun" , nu pentru că nu ar îndeplini condițiile exigenței ştiințifice, ci pentru că fiecare grup de subiecți asupra căruia profesorul îşi concentrează activitatea didactică are anumite aşteptări, anumite ținte. De aceea proiectarea didactică a curriculumului pentru această disciplină trebuie să pornească, la fel ca şi la alte domenii, de la o diagnoză foarte clară.

În cazul *limbii române pentru străini* pot fi identificate două tipuri de interdisciplinarități: una **internă**, în interiorul domeniului şi una **externă**, cu alte domenii ştiințifice. Astfel, pentru **interdisciplinaritatea internă** putem observa că *limba română ca limbă străină* presupune îmbinarea elementelor cunoaşterii din alte subdomenii ale limbii: fonetică, vocabular, morfologie, sintaxă, semantică, stilistică şi/sau literatură. Străinii nu pot învăța noțiunile de vocabular fără a cunoaşte mai întâi sunetele specifice limbii române care pot da o altă valoare semantică unui cuvânt (fonetică + semantică/vocabular): *rău/râu; rad/râd; mătură/matură;vechi/veci; rață/rată* etc. De asemenea pot observa că regulile fonetice de tipul: *d+i>zi; t+i>ți; s+i>şi;c+i>ci; g+i>gi* se aplică la toate clasele morfologice flexibile (fonetică+morfologie): *văd/vezi; stradă/străzi; student/studenți; aduc/aduci;înalt/înalți; nuc/nuci; aduc/aduci; coleg/colegi; drag/dragi; alerg/alergi*. Textele selectate la început din vorbirea directă, iar mai apoi din presă (ziare şi reviste) şi, în final , din literatură, presupun pe lângă învățarea noțiunilor de vocabular, a structurilor comunicaționale şi identificarea noțiunilor de stilistică.

Interdisciplinaritatea externă o constatăm atunci când limba română (pentru străini) este utilizată pentru comunicarea în alt domeniu de specialitate (ex. medicină, inginerie, economie, relații internaționale, militar etc.). Aceasta presupune pe lângă învățarea structurilor gramaticale şi comunicaționale, însuşirea unei terminologii specifice care să le permită străinilor accesul la surse bibliografice specializate româneşti şi/sau la activități practice în instituțiile statului român. Chiar dacă majoritatea termenilor specializați sunt preluați din lb. latină sau din limbi de circulație internațională, studenții străini întâmpină dificultăți în înțelegerea lor datorită

afixării specifice limbii române. Aici intervine rolul profesorului de a face conexiunea între cunoştinţele dobândite în perioada când studiul limbii era axat pe elementele de limbă şi cele legate de specialitatea noului domeniu ştiinţific (ex. ***plăcile ateromatoase*** *afectează negativ nu numai interiorul* ***arterelor****, ci intregul perete al acestora*...- medicină; *războiul nu este limita superioară a unei crize, ci soluţia cea mai radicală, adică ultima soluţie pentru ieşirea din criză* – domeniul militar).

Tot în această categorie, a *interdisciplinarităţii externe*, putem include conexiunile realizate între cunoştinţele de gramatică ale limbii române şi cea a limbii de circulaţie internaţională sau cele ale limbilor native ale studenţilor. De regulă, pentru explicarea acestora profesorul utilizează o limbă de circulaţie internaţională-lb. engleză (de origine germanică) pentru că este mai cunoscută de majoritatea tinerilor, deşi ar fi de preferat una de origine romanică cu care româna este înrudită. Este mai greu de înţeles flexiunea limbii române de către vorbitori ai unor limbi aglutinante, iar multitudinea formelor induce temere, uneori, în formularea enunţurilor orale. O înţelegere mai exactă a problemelor de limbă o poate face profesorul şi prin oferirea de corespondente din limba nativă a cursanţilor (dacă este posibil!).

Studierea elementelor de cultură şi civilizaţie presupune atât o viziune interdisciplinară (între domenii cum ar fi istoria, muzica, artele plastice, folclorul, arta cinematografică etc.), cât şi o perspectivă **transdisciplinară** în momentul conexiunii informaţiilor cu cele corespondente în limbile străine native ale studenţilor. Sunt identificate astfel elemente comune şi/sau diferite în tradiţiile şi obiceiurile popoarelor care conduc la conturarea identitaturului în spaţiul multilingvistic mondial, european sau zonal (ex. *mărţişorul* este un element comun în tradiţia română şi cea bulgară, simbolistica fiind aceeaşi, particularităţile apărând în legendele legate de apariţia obiceiului). Parcurgerea tematicii legate de cultura şi civilizaţia românească constituie un punct de atracţie pentru străini deoarece îşi pot explica astfel unele fapte de limbă, dar mai ales cele legate de obiceiurile şi comportamentul românilor. Mai mult chiar, preocuparea studenţilor faţă de elementele comune dintre două culturi diferite constituie baza unor studii sau cercetări pe care ei le efectuează în perioada studiului limbii române (ex. *legăturile de căsătorie între familiile domnitorilor români cu cele ale regilor sârbi* sau *echivalenţe semantice între proverbele româneşti şi cele arăbeşti*).

Un alt element al transdisciplinarităţii o constituie legătura ce trebuie realizată între cunoştinţele de limbă standard (corectă, formală) cu cele ale limbii vorbite de către nativii români care îmbină formele scurte (uneori greşite) ale diferitelor forme gramaticale (*ex. aia/aceea; poa să/poate să (sic!); tre să.../trebuie să (sic!); cinşpe/cinsprezece; un / unde etc.)*, cu regionalisme *(ex. fain/bine; servus/bună; pâne/pâine; oleacă/ puţin etc.)* sau expresii idiomatice *(ex. mi-a sărit muştarul/m-am enervat; mă doare-n cot/nu-mi pasă; a pus ochii pe.../îşi doreşte...; a da buzna/ a se înghesui etc).* Chiar dacă uneori studenţii străini învaţă destul de repede aceste forme prin intermediul colegilor români, profesorul trebuie să intervină şi să explice aspectul greşit al acestora sau să precizeze locul şi contextul în care ar putea fi utilizate pentru evitarea unor situaţii nepotrivite ce pot conduce chiar la aspecte conflictuale.

Faţă de alte instituţii de învăţământ, în Universitatea Naţională de Apărare "Carol I" Bucureşti sunt organizate 5 tipuri de cursuri de limba română pentru străini: *curs pentru începători* (echivalentul anului pregătitor din facultăţile cu profil filologic) cu 636 de ore, obiectivele programei concepute pentru acest tip de curs urmărind însuşirea noţiunilor gramaticale şi de vocabular, familiarizarea cu elementele de cultură şi civilizaţie românească, precum şi însuşirea unui vocabular minimal de specialitate; *curs intermediar*, aprox. 305 ore, fiind echivalentul cursului pentru anul I din universităţile de profil filologic; *curs de limba română pentru străini – nivel avansat, curs pentru studenţii din Republica Moldova*; *curs de limba română pentru străini, organizat pentru ataşaţii militari acreditaţi în România* şi *Tipuri de comunicare în mass-media* – curs pentru ataşaţii militari. Fiecare curs presupune elaborarea unei programe analitice adecvate şi actualizate în conformitate cu cerinţele instituţiei de învăţământ şi cu cele ale partenerului extern. Aceasta înseamnă pe de o parte corelarea obiectivelor disciplinei cu conţinuturile şi strategiile didactice, iar pe de altă parte o continuă pregătire a profesorilor care predau limba română pentru adaptarea tehnicilor de lucru la particularităţile naţionale şi individuale ale studenţilor. Absolvenţii cursurilor de limba română urmează, de regulă, alte cursuri de specialitate din universitate sau primesc îndatoriri pe lângă ambasadele statelor de unde provin. De aceea accentul în învăţarea limbii române este pe caracterul formal şi oficial, pe exprimarea corectă, clară şi precisă care să nu lase loc de interpretări colaterale. Exprimarea orală şi scrisă constituie obiective importante în proiectarea activităţii didactice, deoarece mulţi dintre cursanţi vor avea de întocmit documente oficiale, rapoarte, invitaţii pentru care este necesară însuşirea tehnicilor de elaborare şi a formulelor standard de adresare sau de încheiere. Evaluarea competenţei lingvistice la sfârşitul perioadei de curs se face pe cele patru abilităţi: citit, scris, ascultat şi vorbit pe baza unor teste concepute în conformitate cu nivelurile prevăzute în CEF (respectiv A1-A2, B1-B2, C1-C2) sau în documentele NATO.

Ideile care transpar din toate documentele de proiectare, mai ales în domeniul învățării limbilor străine, sunt legate de problema interdisciplinarității şi transdisciplinarității în contextul recunoaşterii plurilingvismului european, dar şi de calitatea actului educațional reflectată în competențele lingvistice ale studenților dovedite cu ocazia evaluărilor–standard după modelul Cadrului european de referință pentru limbi.

Bibliografie:

1. Bidu-Vrănceanu, Angela (1999) – Terminologiile ştiințifice din perspectivă interdisciplinară, în rev. Analele Universității Bucureşti
2. Chomsky, Noam (1996) – Cunoaşterea limbii, Bucureşti, Editura Ştiințifică
3. Jinga, Ioan; Istrate, Elena (2008) – Manual de pedagogie, Bucureşti, Editura All
4. Niculescu, Basarab (1996) - La Transdisciplinarité : Manifeste, Paris,Edition du Rocher
5. . Nowotny, Helga – Le potentiel de la transdisciplinarité,
6. http://www.interdisciplines.org/interdisciplinarity/papers/5

CZU 316,647

Maria Mihailov, lector superior,

Universitatea de Stat din Comrat. Republica Moldova

ROLUL COMUNITĂȚII ÎN FORMAREA ŞI DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII

Summary

Human development (by culture) is "close" the spiritual life of humanity that surrounds him as a "circle" in which parties influence each other, forming a whole. The center circle is the 'general-human ",but every individual has his circle" especially narrower ". The underlying social and interculturalconcept of " children education" and "public influence". "The goal of social pedagogy" "is the difference and acceptance of cultural and individual training and education process of the present or past.

Sintagma *pedagogie socială* denumeşte o direcție importantă de cercetare, un curent care a marcat pedagogia de la sfîrşitul secolului al XIX-lea şi începutul secolului XX. Este teoria şi concepția pedagogică ce propune înțelegerea şi explicarea procesului educativ în funcție de fundalul istoric, social şi cultural în care se desfăşoară acesta, care urmăreşte transformarea şi articularea individului la orientările valorice dominante şi la contextul social concret; caracteristicile procesului de instruire pot fi explicate istoric şi cultural şi prin situații deviață, ele fiind determinate de trpsăturile unei perioade de timp. „Scopul pedagogiei sociale”, găsim într-un recent dicționar de pedagogie german, „este diferențierea şi acceptarea condițiilor culturale (politice, economice, sociale, istorice) şi individuale ale proceselor de instrucție şi educație din prezent sau din trecut” (Schaud, Zenke, 2001). Din perspectiva pedagogiei sociale se poate întreprinde o lectură critică a procesului de educație, se poate realiza o distincție obiectivă față de sistemul instituțional de educație şi se poate proiecta o strategie de emancipare a celor educați. Motiv pentru care această direcție s-a mai numit şi pedagogie emancipatoare.

Viitorul ar fi dificil de imaginat fără a ne redescoperi tradițiile, fără a ne recîştiga identitatea. Şi antecesorii noştri, ca şi noi, au dorit un model de Om European, un Stat Cultural, un sistem de educație articulat cu cel din țările occidentale. Şi pedagogul occidental M. Eminescu, şi profesorii Găvănescul, Bărbănescu, Ştefănescu-Goangă, Bărbat sau D. Gusti doreau progresul, introduceau un orizont cultural-ştiințific inspirat de ideile moderne ale timpului. Eforturile lor au reprezentat, atunci, o luptă pentru schimbare, transformare, evoluție.

Au trecut zece ani. Societatea românească s-a transformat profund. A cunoscut întîi o dorință irepresibilă de schimbare, apoi au început să apară semnele modernizării – în gîndirea socială curentă, în funcționarea instituțiilor, în modul de raportare la valori. Au apărut numeroase organizații nonguvernamentale de educație a adulților, şi-a făcut simțită prezența un curent favorabil acestui tip de mişcări, un aer de modernitate a atins acest sector important al educației.

Dezvoltarea omului (prin cultură) constă în „apropierea” vieții spirituale a omenirii care îl înconjoară ca un „cerc” în care părțile se influențează reciproc, formînd un întreg. În centrul cercului e „interesul general-uman”, dar fiacare individ îşi are cercul său „deosebit mai îngust”.

Programul acesta de formare a omului prin acces treptat la bunurile culturale e formulat astfel: „cultivarea educativă” are ca scop dezvoltarea individului, împlinirea lui „pe deplin”, „îmbogățirea” şi

„activarea” spiritului său; cultura astfel asimilată „preface sufletul într-un organism, pentru care fiecare experiență e un nutriment” pe care „îl prelucrează organic”. Rezultatul acestui proces de asimilare? „Moralitatea şi frumusețea unui om, viața şi purtarea cea cultă!” De aceea, e nevoie ca omul să se afle nereu sub „influența unei împrejurimi culte”, să întrețină o „legătură faptică” cu „familia, județul şi statul” şi să „recipieze înlăuntrul său” tot ceea ce „rădăceşte” cultura. Acest proces de socializare şi inculturație, cum am spune noi astăzi, stă la baza concepției eninesciene despre „educațiunea copiilor” şi „influența publicului”.

Cultura şi educația nu sunt însă noțiuni care se suprapun, expunerea la o influență culturală, chiar atitudinea activă față de aceasta nu înseamnă automat şi influența educativă. Cultura însă, chiar dacă are proveniență străină, nu are efecte negative, „nu poate strica pe om” dacă acesta a fost cu îngrijire educat. „Educațiunea e cultura caracterului, cultura e educațiunea minții. Educațiunea are a cultiva inima şi moravurile, cultura are a cultiva mintea. În fine, un om bine educat, cu inimă, caracter şi moravuri bune poate să fie cu un cerc restrîns de cunoştințe, pe cînd, din contra, cultura, cunoştințele cele mai vaste pot să fie cuprinse de un om fără caracter, imoral, fără inimă”. (Eminescu, 1977 b, p. 89)

Educația are deci nevoie de orientare valorică, ea nu poate fi lăsată la voia întîmplării pentru că „educațiunea străină implică spirit străin”. De aceea se sădeşte în inima omului, încă din copilărie, caracterul şi apoi urmează influența culturii, care nu mai poate strica „unei inimi deja formate”. Astfel se ajunge la o „maturitate nematură, falsă”, la o „cultură artificială şi importantă” care poate corupe spiritul românesc. Cultura (minții) şi educația (caracterului) – aflate în interacțiune – sunt, amîndouă, subordonate ştiinței, îşi trag substanța din cercetarea ştiințifică, din descoperirile acesteia. Iar ştiința progresează numai servită de oameni culți şi educați. Cele trei noțiuni – ştiința, cultura şi educația – se găsesc într-un complex sistem de determinare şi toate trei se raportează la om şi colectivitate ca scopuri ale acțiunii.

Cadrul social care poate asigura atingerea acestor scopuri este pentru Eminescu *şcoala* şi *statul educativ*. Şcoala – cadrul instituțional, mijloc practic de transmitere a valorilor către tînăra generație, şi statul – ca factor „activ” care „administrează” mijloacele educative.

Statul este personalizarea nației, iar concepția despre rolul statului derivă din cea despre personalitate. „Axiomul de la care purcedem noi este noțiunea personalității” care „se determină prin ea însăşi”.

Statul se determină prin sine asigurîndu-şi libertatea („Liber va să zică determinat prin sine”); dar această „ființă liberă” care este statul „e mărginită în esența ei reală, pămîntească”, e determinată „întru cîtva de împrejurări”. Personalitatea, la rîndul ei, trebuie să-şi „înmulțească puterea” apelînd la „puterea cea esterioară”; „omul singular” are nevoie de „puterea tuturor pînă la un grad oarecare. Noi ne folosim de lucrarea omenirei întregi”. Apelul la rolul comunității în formarea şi dezvoltarea personalității, trimiterea la ideea de solidaritate e, mai departe, deosebit de clară: „Omul trăieşte în puterea colectivă a omenirei întregi – omenirea întreagă trăieşte în fiecare om singular. Comunitatea oamenilor lucrează pentru fiecare, şi fiecare lucrează pentru comunitate – viața comunității e identică cu viața noastră”. Şi, întrucît comunitatea e „identică cu ființa” omului, e clar că aceasta „va trebui să aibă natura individului singular”. Această „natură” a individului e aceea „de-a fi o personalitate, de-a se determina pe sine însuşi”. După cum şi „această comunitate trebuie să fie o personalitate”, nu o simplă materie inertă, un obiect. Şi acum definiția: „O comunitate de oameni devenită personalitate se numeşte stat”. Comunitatea e totdeauna şi stat, după cum omul e membru al societății, dar şi personalitate autonomă.

Menirea individului e aceea de a deveni o personalitate, şi comunitatea omenească trebuie să devină, la rîndul ei, o personalitate.

Un asemenea rol, de personalitate deplin conştientă de cerințele şi nevoile comunității, de reprezentant al administrației într-un stat activ a îndeplinit (sau a vrut să îndeplinească) revizorul Mihai Eminescu. El a personificat funcțiile statului. Reprezentînd statul, administratorul – credea Eminescu – trebuie să devină un părinte înțelept şi deplin devotat. Dar, mai ales, competent. „Administrația este o ştiință...”

Dacă statul constituțional e opera dezvoltării industriale şi a şcolii, atunci Şcoala şi Educația trebuie să personalizeze statul şi să contribuie la dezvoltare fiecărui individ, ajutîndu-l ca prin învățătură, prin cultură – să devină Personalitate.

Eminescu a avut o concepție coerentă despre educație, făurită din studii şi reflexiuni personale, el a înțeles ca puțini contemporani ai săi să-şi pună priceperea de om cult în slujba neamului. Pedagogia lui a avut un profund caracter social.

Ideea că avem nevoie de un învățămînt educativ, care să trezească sentimente, să orienteze, să formeze atitudini şi stiluri acționale a fost reluată de Eminescu cu mai multe prilejuri sau a fost adesea presărată printre alte idei. Şcoala trebuie să-şi orienteze eforturile spre formarea atitudinii față de societate, rostul ei este de a dezvolta „caracterul intelectual şi moral”, menirea ei este educativă. În alt loc: „misiunea oamenilor ce vor din adîncul lor binele țării e creşterea morală a generațiunilor tinere şi a generațiuni ce va veni”.

Punctul de plecare în conceperea naturii umane şi a educației omului este coexistența a trei funcțiuni psihice care formează împreună „o unitate de viață” – intelectul, emoțiile şi voința. Aplicat la educație – crede Găvănescul -, acest adevăr al ştiinței psihologice justifică afirmația că educația inteligenței reprezintă numai o parte din educația întreagă a omului. Nici o funcțiune psihică nu poate există izolată şi de sine stătătoare. Numai toate funcțiile, coroborate, formează unitatea. „Voința şi inteligența formează sentimentul. Sentimentul şi inteligența determină momentul volițional şi activitatea. Voința şi sentimentul hotărăsc direcția activității intelectuale: îi fixează scopurile.” Învățămîntul deci nu poate urmări dezvoltarea doar a unor funcții, ci a întregii personalități, el trebuie să fie un *învățămînt educativ*.

Pedagogia contemporană confirmă aceste opțiuni care au fost formulate, iată, acum aproape un veac. „Noua triadă a obiectivelor” educaționale, formulată ca o alternativă la „triada tradițională”, unde accentul se punea în primul rînd pe achiziționarea de cunoştințe, situează în vîrful piramidei „atitudinile şi capacitățile spirituale”. Formarea acestor atitudini, prin acțiuni numite uneori şi educații, pune accentul pe valori, pe formația umanist-culturală cerută de caracteristicile epocii noastre. Între aceste „educații” şi „învățămîntul educativ”promovat de Eminescu este şcoala, pedagogia sunt datoare să formeze, să dezvolte personalitatea integrală a individului.

Necesitatea conectării educației la valorile culturii naționale, la valorile morale, umaniste trebuie să constituie principala idee călăuzitoare a instituției educative.

Şcoala, familia, grupurile de copii reprezintă comunități relaționale, asigurînd, în bună parte, transmiterea valorilor sociale şi a codurilor comportamentale. Prin învățare socială, prin exercitarea unor statusuri şi roluri de complexități diferite, indivizii dobîndesc experiență socială, îşi desăvîrşesc competența acțională.

Relațiile instituționale şi codurile culturale ale modului de educație se particularizează într-o „matrice a transmiterii”, procesul realizîndu-se prin instanțe specifice de „transmitere”: familia, şcoala, munca, instituțiile pentru folosirea timpului liber. Analiza structurii sociale şi culturale a şcolii, în raporturile sale cu alte instanțe socializatoare, se extinde treptat asupra raporturilor dintre educație şi producție, educație şi comunitate socială, educație şi dezvoltare socială. Transmiterea şi asimilarea nu mai reprezintă domeniul exclusiv al şcolii.

Şi şcoala tradițională şi-a schimbat strategiile, nu mai reprezintă doar locul unde se „transmite” şi se „asimilează”. Pedagogia contemporană înregistrează, de cîteva decenii, unele „aspecte sociale ale şcolii moderne”, identificabile în programe, metode şi organizare şcolară. Şcoala nu mai e un mediu artificial, căutînd să se apropie – prin forma să, prin funcțiile sale, prin disciplina să – de societatea adulților. „Lumea exterioară” a pătruns în incinta şcolii, au apărut forme de educație similare instituțiilor sociale: grupări „cetățăneşti”, asigurînd învățarea democrației, a responsabilității şi participării, a formelor de autoconducere. Au apărut însă şi modalități alternative de educație, unele cu un puternic impact atît asupra tinerilor, cît şi asupra adulților.

Bibliografie:

1. Cucoş C., Pedagogie. Editura Polirom, Iaşi, 1996.
2. Guțu V., Bucun N.,ş.a., Concepția educației în Republica Moldova// Studia Universitatis, Chişinău, № 5(25), 2009.
3. Nedelcu A., Fundamentele educației interculturale. Diversitate, minorutăți, echitate. Editura Polirom, Iaşi,2008.
4. Săucan D.-Ş., Comunicarea didactică. Editura ATOS, Bucureşti, 2003.
5. Stoica-Constantin A., Conflictul interpersonal. Privire, rezolvare şi diminuarea efectelor. Editura Polirom, Iaşi, 2004.
6. Şalaru Gh., Perspectiva interculturală a educației // Educație interculturală în Republica Moldova. Editura ARC, Chişinău, 2004.

CZU 316.47

Elena Zlatova, profesoară de limba şi literatura română

Liceul Teoretic,, Dm.Caracioban", or.Comrat. Republica Moldova

EDUCAȚIA LINGVISTICĂ ŞI LITERARĂ LA NIVEL CURRICULAR DESCHIS

Summary

An important role in teaching and learning methods and procedures is occupied (active / interactive) involved in the adjustment process. Formative purpose - focusing on skills - in the context of linguistic and literary education - contrary to directly according to the art of strategic approaches of the two actors evolutionary / metering: professor - student and vice versa involved fully in the achievement of self-awareness in language classes and Romanian literature.

Un rol important în procesul de predare-învățare îl ocupă metodele şi procedeele formative prin care se realizează conlucrarea dintre profesor şi elevi, învățarea unui volum de informații, formarea unor priceperi şi deprinderi în dezvoltarea personalității. Pentru realizarea procesului de învățare e nevoie de o proiectare didactică elocventă a orei, în baza întrebărilor: Ce voi face? Cu ce voi face? Cum voi face? Cum voi şti dacă am realizat ceea ce mi-am propus? Ce voi face la oră? Cum voi lucra cu manualul? (avem nevoie de conținut).Ce metode şi procedee voi folosi pe parcursul orei? Cum voi şti dacă am realizat obiectivele la nivel de evaluare?

După cum bine ştim, succesul orei depinde de priceperea de a selecta şi combina corect metodele, procedeele şi tehnicile de muncă, materialele didactice. Pentru a obține rezultate eficiente în procesul de predare-învățare prestăm eforturile anume asupra alegerii strategiei didactice. Strategia didactică nu se reduce la o simplă tehnică de lucru. Ea reprezintă expresia personalității profesorului. Reprezintă arta educațională, stilul de muncă al profesorului. Ansamblul de strategii didactice ale profesorului trebuie să includă o varietate de metode de învățămînt cu un pronunțat caracter comunicativ, funcțional. Şi anume:

1. Metode şi procedee expozitiv-euristice /conversația, explicația ca formă demonstrativă a expunerii, analiza gramaticală; problematizarea, descoperirea, demonstrația, observațiile independente, (legate de ideea ,,orei ca joc didactic," pentru ciclul primar), munca cu manualul şi alte cărți,lucrul individual, lucrul în perechi/grupuri sau pe ateliere.

2. Metode şi procedee algoritmice/ algoritmizare, brainstorming-ul; instruirea programată, exercițiul.

3. Metode şi procedee evaluativ- stimulative/ observarea, chestionarea orală, aprecierea verbală, lucrările scrise, testele, examenele, scările de apreciere.

Metodele de învățămînt se clasifică în metode de predare pentru profesor şi metode de învățare pentru elev. Unele metode pot fi folosite atît la predarea cît şi la evaluarea cunoştințelor. Exemplificăm aici: conversația euristică şi catehică, altele sînt folosite atît pentru fixarea cunoştințelor cît şi pentru formarea priceperilor şi deprinderilor de exprimare orală şi scrisă (exercițiile). În cadrul orelor de limba şi literatura română o mare atenție se acordă metodei exercițiilor. În procesul predării-învățării limbii române, exercițiul interpretează o acțiune intelectuală sistematică şi repetată. El se foloseşte cu scopul formării priceperilor şi deprinderilor/competenţelor de a aplicare corectă a normelor limbii literare . Prin repetare conştientă şi activă se ajunge la un anumit grad de automatizare a diferitelor competenţe didactice. În activitatea de învățare încă din clasele primare, priceperile şi deprinderile de a folosi manualul, de a citi, de a scrie îşi au rostul de a-i deprinde pe elevi să se racordeze la principii. Exercițiile didactice reprezintă forma în care se reîntoarnă elementele metodelor de însuşire a cunoştințelor în vederea axării pe competenţe. Exercițiile reprezintă variate forme de activitate de gîndire în exprimarea orală şi scrisă. Metoda exercițiilor se foloseşte mai des la orele de recapitulare şi sistematizare a cunoştințelor. Exercițiile tradiționale sînt exercițiile de recunoaştere şi caracterizare, recunoaştere şi grupare, recunoaştere şi motivare, recunoaştere prin disociere. Exercițiile structurale sînt de substituție, de transformare, de repetiție.Personal, folosesc mai des exercițiile cu caracter creator, ca şi forme de activitate esențial conştientă. Ele nu se bazează numai pe o anumită inerţie sau reflex gramatical care concentrează atenția elevilor asupra unor forme gramaticale - asigură varietatea situațiilor, a posibilităților de întrebuințare. Exercițiile cu caracter creator sunt cele de modificare, de completare, de exemplificare, compuneri gramaticale, exerciții de ortografiere şi de punctuație. Ca şi orice joc, exercițiile gramaticale se desfăşoară după anumite reguli şi condiții. Enunțul conține obligatoriu condițiile rezolvării exercițiului. Exercițiul este verificat şi evaluat de profesor. Unități spațial-temporale de realizare a lor sunt limitate vizavi de strategia didactică aplicată.

Lucrul cu textul.

Lucrul cu textul este o componentă de bază în procesul de educație lingvistică şi literară în şcoala alolingvă.Textele reprezintă un model de limbă literară (sau populară), o sursă de situații verbale, creează stimulente fireşti pentru comunicare şi constituie nucleul diferitor discuții, dezbateri. „Un text bun, susține cercetătorul E.Passov, este un izvor de situații.” Textul este considerat o unitate comunicativă complexă. Avînd natură dialogică, textul angajează elevul într-un proces activ de comunicare/înțelegere. Fiind un model de factură monologată, textul creează condiții pentru realizarea sarcinilor importante de muncă: formarea deprinderilor de a pătrunde în logica structurii textului şi perfecționarea deprinderilor de a produce un act de vorbire în limba a doua în baza modelului propus şi dezvoltarea tuturor deprinderilor integratoare: audierea, vorbirea, lectura, scrierea.

Textul oferă elevului:

-o sursă de informare originală;

- posibilități variate de îmbogățire a vocabularului;

-modalități de studiere a materiei gramaticale în funcție de o gamă complexă de emoții, sentimente, idei.

Modelul de vorbire - textul coerent, fiind reper pentru activitatea de reproducere de către elevi, creează premise nu numai pentru activități de gîndire în scopul conştientizării materialului memorizat,dar şi pentru varierea modurilor de exprimare prin intermediul altei limbi. Textul oferă elevilor posibilități de exersare a principalelor instrumente de muncă intelectuală, pornind de la obiectivele fundamentale ale deprinderilor integratoare: elevul să înțeleagă audiind şi citind şi să exprime vorbind şi scriind.

În procesul însuşirii limbii şi literaturii române în şcoala alolingvă valoarea unui agent cu acțiune multiplă în vederea dobîndirii competențelor comunicative îl au textele nonliterare şi literare. Spre deosebire de textele literare, care înfățişează întîmplări, situații sau lucruri aparținînd imaginației scriitorului, textele nonliterare se referă la aspecte din realitate. Ele pot informa sau pot convinge cititorul. Felul în care autorii textelor nonliterare folosesc resursele expresive ale limbii pot trezi interesul cititorilor, în funcție de tipul textului respectiv. La etapa gimnazială şi liceală factorul decisiv al învățării este textul artistic/literatura română. Textul literar (opera literară) este o creație în versuri sau proză care prezintă prin intermediul limbajului artistic: fapte, întîmplări, idei, gînduri, trezind la cititor puternice emoții. Textul artistic oferă posibilitatea de a-i familiariza pe elevii alolingvi cu valorile culturale şi spirituale ale poporului român, cu marea literatură română: de la literatura populară pînă la cea contemporană. În clasele gimnaziale şi liceale **elevii** fac cunoştință cu diverse texte: texte literare (descriptive, narative, dialogate); texte lirice, epice, dramatice; texte publicistice, filosofice, ştiințifice; texte fără subiect şi texte cu subiect, texte nonliterare. Considerăm acest fapt util la predarea-învățarea limbii şi literaturii române în şcoala alolingvă. Profesorul va utiliza diferite tipuri de texte, pregătindu-l, astfel pe elev pentru o integrare socială adecvată. Studiul textului este orientat spre o examinare complexă care prevede atît receptarea, interpretarea, analiza, evaluarea celor citite cît şi transferul celor lecturate în situații noi şi exprimarea opiniei personale.

Abordarea textului nu are un tipar stereotip, se recomandă a parcurge anumite etape sub conducerea profesorului:

Algoritmul lucrului cu textul.

Activitățile pretextuale prevăd:

- pregătirea tematico-afectivă a elevilor pentru receptarea textului; - lucrul cu vocabularul: prezentarea, sematizarea, însuşirea, aplicarea;

- formularea sarcinii prelectură.

Lucrul propriu-zis asupra textului include:

- lectura cognitivă a textului;

verificarea înțelegerii globale a conținutului textului;

- lectura textului realizată de elevi.

Activitațile posttextuale conțin:

-răspunsul la întrebări (verificarea gradului de înțelegere a celor citite, înțelegerea textului în detalii);

-împărțirea textului în fragmente logico-semantice şi întitularea acestora cu: îmbinări de cuvinte, propoziți din text, maxime, versuri, variante proprii, întocmirea planului de idei;

– întitularea/reîntitularea textului;

– redarea conținutului unor fragmente/relatarea conținutului textului în numele unor personaje (reale, imaginare), în numele autorului (la persoanele întîia, a treia);

–caracterizarea personajelor (vor fi utilizate diverse procedee de caracterizare: de către autor sau alt personaj, autocaracterizarea);

– improvizarea diferitor tipuri de dialog pe baza textului;

– susținerea unui interviu cu anumite personaje, cu autorul operei;

– rezumarea textului;

– inițiarea unor exerciții creative, pornind de la subiectul textului: modificarea/continuarea subiectului, dezbateri pe baza ideilor principale ale textului, reflecții asupra textului studiat.

УДК 81'276.6:651.74

Оксана Осотова, ст. преподаватель

Комратский госуниверситет, Молдова

ПЕРЕВОД ИЕГОРОЛЬВОБУЧЕНИИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Summary

The motivationof a newgeneration tolearn a foreign language, which serves as a tool forintercultural communication, greatly increased. The principle ofrelying ontheir native languagethrough translationis dominant. Translationis an essential toolin the learning process, which takes into accountthe meaning of wordsand theircombinability,the phraseologyand etymologyof words.Knowledge of modernslang,borrowings, abbreviations, and the use of proverbs and sayings, verbalclichésare essentialin today'sintercultural communication.

Заметно возросла мотивация нового поколения в изучении иностранного языка, который выступает как инструмент межкультурного общения. Принцип опоры на родной язык посредством перевода является доминантным. Перевод является необходимым средством в процессе обучения, при котором учитываются значение слов и их сочетаемость, фразеология и этимология слов. Знание современных слэнгов, заимствований, аббревиатур, а также использование пословиц и поговорок, речевых клише имеют существенное значение в современной межкультурной коммуникации.

Вступая в XXI век, объявленный Советом Европы веком полиглотов, невозможно не заметить возросшую мотивацию современного общества к изучению иностранных языков. В настоящее время подрастающее поколение испытывает острую необходимость использования иностранного языка как инструмента межкультурного общения. Важнейшая роль в изучении иностранного языка отводится переводу, одно из направлений профильной подготовки специалистов. Ссылаясь на острую нехватку времени при обучении иностранным языкам, многие преподаватели пренебрегают переводом или, наоборот, чрезмерно увлекаются им. В преподавании иностранных языков существует два принципа, представляющих собой методическую антонимии. Это: принцип исключения родного языка и принцип опоры на родной язык, которые являются интерпретациями психологии о том, что один из известных человеку языков является доминантным. При изучении иностранного языка таковым является родной язык.

Исключить стереотипы родного языка из процесса обучения после достижения определенного возраста просто невозможно. Ученые-методисты считают, что перевод полезен, необходим и незаменим для:

-презентации: лексики, имеющей абстрактное значение, слов, значение которых не совпадает в родном языке, разной сочетаемости слов, передачи реалий действительности, фразеологических выражений, идиом, в состав которых входят слова, имеющие в свободных словосочетаниях иной смысл.

- преодоление лексической, грамматической, фонетической, лингвострановедческой интерференции.

- выбора нужного значения слова, исходя из контекста.

Важно знать о таком явлении, как полисемия-наличие у одного и того же слова несколько значений, проявляющихся в разных контекстах.

- выбора нужного значения слова из омонимичного ряда, в который входят слова, совпадающие по звучанию, но разные по значению (match-спичка и матч, rose- роза и прошедшее время глагола torise –вставать, подниматься, can- мочь и консервная банка, lie-лежать и лгать и т.д.)

- неологизмов, активно используемых молодежью в межкультурной коммуникации (job-hunting, minicomputer, telecast, etc)

- аргоизмов, слов, отличающихся от литературного языка, но имеющих уничижительного значения.

Подростково-молодежный словесный репертуар вызывает неподдельный интерес. В настоящее время очень престижно владеть молодежным сленгом (cool, super, etc)

- жарготизмов, слов и выражений, присущих жаргону школьников и придающих речи экспрессивную стилистическую окраску.

- заимствований. Заимствованное слово несет отпечаток прежнего существования, образа мыслей, чувств, представлений другого народа. В английском языке наблюдается большое количество заимствований из других языков (loans of Greek origin: basis-bases, crisis-crises, criterion-criteria; loans of Latin origin: formula-formulae, datum-data, index-indices; loans of French origin: tableau-tableaux, bureau-bureaux; etc)

- архаизмов, устаревших, вышедших из употребления в обычной речи слов, но встречающихся в текстах (thou, thy, thee, nay-no, kine, troth)

- аббревиатур, сокращений, отражающих тенденцию экономики языковых средств (4you, B&B,WWW, e-mail, SWIFT, PhD)

Встречаются сокращения среди имен собственных, словосочетаний, слов-реалий : национальные реалии, реалии природно-географической среды, общественно-политической жизни, спорта, образования, быта, нравов, обычаев, традиций, фольклора, народных поверий, блюд и т.д.(USA, CV, VIP, asap (assoonaspossible)

Учет родного языка способствует лучшему усвоению материала его сохранению в памяти. Поэтому необходимо проводить сопоставление:

- пословиц и поговорок :Abirdinthehandisworthtwointhebush.- Синица в руках лучше соловья в небе; Learnandlive.- Век живи –век учись; Agoodbeginningmakesagoodending.-Хорошее начало - всему делу венец; Marriagesaremadeinheaven-Браки заключаются на небесах.

- речевых клише, особых разговорных формул отличающихся идиоматичностью, нестандартностью образования, используемых для выражения наиболее типичных вербальных реакций людей в конкретных условиях общения, связанных с ситуацией и социальной средой и передающих мотивы речевой деятельности

- ситуационных клише, стереотипных выражений, которые механически воспроизводятся и обязательны в определенной речевой ситуации.

Все вышеупомянутые пункты доказывают необходимость использования родного языка при обучении иностранному. Необходимо размышлять, обсуждать и сравнивать языковые факты в родном и

изучаемом языках. Путем сравнения с родным языком развивается ценное умение языковой догадки, т.е. чувство иностранного языка. При переводе активизируется мыслительная деятельность, формируется механизм переключения с одного языка на другой, что является важнейшим условием эффективности приобретаемого искусственного билингвизма. Перевод предоставляет уникальную возможность проникнуть не только в лингвистическое пространство, но и в культурное, что в свою очередь, способствует их билингвистическому и бикультурному развитию.

Литература:

1. Р. Райдаут, К.Уиттинг «Толковый словарь английских пословиц», Санкт-Петербург, 1997
2. VanceLaflin “Somethingtocrowabout”, Washington, D.C., 1993
3. О.В. Петрова «Введение в теорию и практику перевода», Москва,2006

CZU 821.135

Natalia Cuțitaru, dr-d., lector superior

Universitatea de Stat din Comrat. Republica Moldova

LIVIU DAMIAN ÎN VIZIUNEA CRITICII LITERARE

Summary

The research of the topic was dictated by reestablishing the literary hierarchy of after-war literature from Basarabia This way, he research tries a multi-aspectual analysis of bessarabian poetry from diachronic view as well as from a synchronic one. In the present research the competitor attempts, for the first time in Moldova, a monographic approach of a very important writer who was somehow shaded. After a presentation of literary context the research is centered upon emphasizing the evolution of Liviu Damian poetry – from the traditionalist lyric of the ballad, characteristic for afterwar poetry form Basarabia, to a explicit modernist orientation and therefore illustrates great success in creative use of poetry modern formulas.

Cărțile lui L. Damian au avut constante ecouri critice, deşi numele poetului nu a intrat imediat în şirul de poeți care, în viziunea criticii de la începuturile sale literare, constituiau nucleul noii generații. Ca exemplu ne putem referi la articolele de sinteză ale lui R. Portnoi, vocea critică cea mai avizată în materie de poezie a epocii. Trei articole de proporții despre noua generație de poeți, publicate la începutul anilor ´60 conțin doar câteva referințe marginale la L. Damian. În studiul „Căutări rodnice şi atracții înşelătoare” din 1963 poetul este pomenit o singură dată cu „Fir de mac”, printre alți autori cu titluri de poezii „neguroase” şi „alambicate”[1]. În limbajul criticii din perioada totalitarismului comunist aceste calificative, perpetuate de-a lungul deceniilor, însemnau un mesaj ideologic echivoc, duşmănos. Era un fel de atenționare asupra unor libertăți de creație inadmisibile. Atenționarea este reluată, într-un comentariu desfăşurat, în alt articol, „Lirica tânără şi expresia figurată”, scris în acelaşi an, în care „Fir de mac”, cu versurile ei „alambicate şi nebuloase, care fac poezia, parțial sau în întregime imperceptibilă”, este pusă sub lupa atentă a unei analize necruțătoare[2]. În plină campanie de mobilizare a tineretului pentru ca aceştia să plece la marile şantiere de construcție ale U.R.S.S. criticul sesiza „pericolul”: ”Mesajul poeziei nu mobilizează pe „cei plecați” departe, ci dimpotrivă.”[3] „Dimpotrivă” însemna „contra”. În epocă limbajul nu ştia de nuanțe. În acelaşi articol, vorbind despre multiplele semnificații ale simbolului „izvorului”, pornind de la „Izvorul viu” de P. Cruceniuc „cu importante sensuri sociale”, criticul ajunge şi la „Fir de apă” de L. Damian, în care „imaginea izvorului ni se înfățişează precumpănitor în detalii cu înțeles pur propriu şi numai la un moment dat poetul îi inoculează şi semnificații ce-o ridică la expresie figurată, simbolică”[4]. La această apreciere pozitivă critica literară va reveni mereu cînd va încerca să pună accentul cuvenit pe ideea de tradiție națională în lirica lui L. Damian.

Mai insistentă a fost, în primele comentarii, ideea mesajului nou, al tradiției romanticii revoluționare care se întrevede în creația sa, mai ales, în „Ultima noapte a lui Nicolae Stoica”, poezie având ca obiect de inspirație un preşedinte de colhoz abia înființat, care, bolnav de inimă, visează, cu ochii ațintiți pe o hartă de pe masă (simbol al proiectelor mărețe de colectivizare), la fericirea de mâine a consătenilor săi, dar care în zori este împuşcat de mâna haină a duşmanului de clasă. Poezia este pe larg repovestită-analizată de ideologul de serviciul al partidului Z. Săpunaru[5], apoi de A. Lupan într-o amplă intervenție din revista moscovită „Drujba narodov”[6]. Mai târziu, M. Dolgan, afirmând în „Conştiința civică a poeziei contemporane” că „ostaşii partidului au ştiut să-şi sacrifice până şi viața pentru binele oamenilor”, face un lung şi entuziast elogiu comunistului din poezia lui L. Damian, care, susține criticul-academician, „a trecut prin focul revoluției lui Octombrie, şi prin focul războiului civil, şi prin focul Marelui război pentru apărarea Patriei. Întors în satul natal, el conduce

procesul colectivizării. Câtă muncă a trebuit să depună el pentru a-i convinge pe consăteni să pornească pe o cale nouă, pe calea socialismului! În fața teancului de cereri de pe masă Nicolae Stoica se bucură ca un copil, ochii îi râd de mulțumire..."[7]. Aceeaşi viziune a interpretării poeziei sale ca expresie a sentimentelor omului contemporan şi a problemelor noului se menține şi în recenziile la cartea de traduceri în limba rusă „Korni" (1966), premiată cu premiul unional al comsomolului „N. Ostrovski"[8]. Ar trebui să facem încă o specificare. Prima plachetă de versuri a poetului „Darul fecioarei" (1963) a avut parte doar de nişte recenzii de complezență[9], unicul articol mai mare fiind cel semnat de B. Rabii[10], dar şi acesta menținându-se în liniile unor reflecții lirice fără prea multe tangențe cu textul propriu-zis. În schimb, cartea următoare „Ursitoarele" (1965) se învredniceşte de două recenzii, în care accentul se pune, justificat, pe sunetul inovator pe care îl aducea în poezia de atunci L. Damian. E vorba de o recenzie a lui M. Cimpoi în „Cultura"[11], ideile căreia au fost preluate, puțin mai târziu, într-o intervenție din „Drujba narodov"[12], şi de o recenzie a lui I. Ciocanu[13].

Abia cu apariția volumului „Sânt verb" începe adevărata consacrare critică a lui L. Damian. Despre carte scriu colegii scriitori[14], dar şi criticii[15]. Accentele interpretării se mută de pe revelarea mesajului socialist pe consemnarea noutății formulei artistice profesată de poet. „Enigmele verbului", tableta lui M. Cimpoi care a fost inițial o prefață la o culegere de versuri dintr-o colecție oarecum emblematică „Miorița", publicată de editura „Lumina" în 1970, pune accentul pe noua problematică a creației poetului, pe faptul că „destinul, în accepția largă a cuvântului, formează obiectul de căpetenie al meditațiilor autorului", pentru ca imediat să se facă şi unele specificări privind noua modalitate de a fi ca poet a lui L. Damian: ”Poetul este în acelaşi timp enigmatic, cutreierat de taine, pus în fața unor dileme. Deaceea el îşi va transforma în armă de atac şi în mijloc de înnoire, totodată, veghea conştiinței, răspunderea cetățenească pentru destinele omenirii. Damian nu se poate confesa, aşadar, fără a trece acest prag al veghei, fără a avea conştiința umbrelor, vântului, prafului, a pândei eterne a materiei. Şi el priveşte viața cu multă seninătate mioritică: lacrima pe care o scapă din când în când la răscrucile ei, este cristalină, este rouă matinală."[16] Anunțând în aceiaşi tabletă „un plan mai tăinuit al viziunii"[17], criticul lasă deschisă o altă interpretare a unei poezii care venea înzestrată cu o mare forță de sugestie şi cu puterea pregnantă a unui mesaj inovator, subversiv. În următoarea intervenție a lui M. Cimpoi, purtând un titlu de program artistic – „A fi izvor", meditațiile criticului se nuanțează, concretizându-se în nişte formule care au făcut carieră în critica basarabeană. Aici întâlnim pentru prima oară sintagma „obsesiei stării totale"[18], afirmația că „versurile lui Liviu Damian au un aspect de demonstrație logică"[19], care va fi ulterior dezvoltată şi supoziția că poetul „reface, de fapt, dintr-o adâncă perspectivă psihologică treptele existenței noastre"[20], care va deveni un loc comun al criticii damianiene de mai târziu. Sunt, spre sfârşitul articolului, şi observații ce țin de mesajul acestei poezii, comentariul înclinând, evident, spre o „actualizare" a ceea ce poetul încerca a transcende: „menirea poetului (şi a omului în general) e de a rămâne, de a fi (pentru Damian e valabilă numai prima parte a întrebării hamletiene), de a sfida timpul, de a-l depăşi prin afirmare la pragul uman, „de a fi izvor", iar întoarcerea la izvor presupune o întâlnire cu colectivitatea, cu toate coordonatele timpului şi existenței, însemnând dăruirea totală oamenilor şi realităților pe care le trăieşti. (...) Marele Lenin este simbolizarea acestei dăruiri şi a împlinirii sublime a chemătorului „a fi!"[21]. Imediat însă accentele sunt puse în datele lor fireşti: „Esențial este, aşa dar, acest „a fi" originar, care consacră nemurirea omului."[22] Viziunea criticului pe parcurs nu se schimbă, se nuanțează doar şi, în aprecierea generală, am putea afirma că se temperează. În „O istorie deschisă a literaturii române din Basarabia" citim că poezia lui L. Damian este „raționalistă", că în poemele de mare întindere „n-a evitat schematismul comun", că poemul „Cavaleria de Lăpuşna" e „profund gnomic" şi că personajele „fac de fapt schimburi şi îndemnuri morale atât de frecvente în toată poezia să"[23].

Semnificativă e şi tăcerea în jurul poemului „Dar mai întâi". Deşi a făcut parte din seria de poeme închinate jubileului de 100 de ani a naşterii lui Lenin, despre acest poem au fost scrise doar două recenzii nesemnificative, o consemnare de A. Țurcanu, una din primele exersersări ale unui debutant în critica literară a timpului[24], şi o recenzie de E. Botezatu în ziarul de limbă rusă pentru tineret „Molodej Moldavii"[25], republicată mai târziu în oficiosul partidului „Moldova Socialistă"[26]. O comparație cu cele şapte recenzii la alt poem din aceeaşi „leniniană", ”Trepte" de Arh. Cibotaru, găzduite de toate publicațiile oficiale ale partidului şi komsomolului, arată o rezervă clară față de această operă, circumspecție care va deveni cu timpul tot mai evidentă, ajungând într-un târziu să se reverse în mici şicane şi muşcături pe ascunselea cum se obişnia să se lucreze pe atunci de către oamenii partidului în contra scrierilor „dubioase" ori a autorilor incomozi.

Odată cu alegerea lui L. Damian în funcția de secretar al Uniunii scriitorilor, în 1975, numărul criticilor care scriu într-o tonalitate entuziastă despre creația lui L. Damian creşte, nelipsind însă din aceste comentarii vigilentele paranteze cu „obscuritatea" sau „ambiguitatea" liricii sale. E drept că, după „Sânt verb", poetul rămâne constant un nume de referință a poeziei române din Basarabia, situat mereu în imediata apropiere de Gr. Vieru şi A. Lupan. Dintre criticii care, tangențial, s-au referit la spiritul de modernizare a tradiției din cărțile lui L. Damian se remarcă, în primul rând, E. Botezatu, autoarea, mai întâi, a unui studiu monografic despre „poezia

meditativă moldovenească", apoi a altui volum despre „patosul patriotic şi internaţionalist al poeziei" şi, în sfârşit, despre „poemul moldovenesc contemporan". În toate găsim din abundenţă referinţe şi comentarii la lirica lui L. Damian. Într-un capitol dedicat special problemei „tradiţiei şi continuităţii" autoarea îl vede pe autorul volumului „Sânt verb" într-o tipologie literară cu An. Ciocanu. Specific pentru ambii, consideră E. Botezatu, e faptul că ei „modernizează" climatul spiritual prin racordarea unor străvechi experienţe umane la viziunea şi sensisibilitatea modernă." Dar, din păcate, în loc să dezvăluie această idee preţioasă, criticul trece imediat la imputarea „deficienţelor" uşor de prevăzut: „Chiar şi deficienţele creaţiei ambilor poeţi sunt comune – unele sugestii speculative ce le frecventează poezia (cu precizarea că Damian înclină spre sugestia oarecum obscură, iar Ciocanu e mai limpede în expresie şi atmosferă)."[27] Trebuie, totuşi, de menţionat, că E. Botezatu se simte prea mult ataşată (emoţional) de lirica lui L. Damian ca să pornească a exemplifica „obscuritatea" poeziei sale. Două mari fragmente cu referinţă la scrieri concrete sunt nişte comentarii înflăcărate. Primul se referă la poemul „Elizabet" şi e mai degrabă un elogiu fierbinte a poemului decât o analiză critică[28]. Celălalt, mai rece, cu implicaţii de sens mai largi, se referă la poeziile axate pe tema „destinului individual efemer în raport cu perenitatea materiei". Menţionând faptul că în centrul acestei poezii este „un erou contradictoriu, în care se întâlnesc toate categoriile contrarii", E. Botezatu face o trecere succintă a tuturor „figurilor" poetice care s-au succedat de la un capăt la altul al volumului „Sânt verb", arătând cum faţa lor schimbătoare se reflectă în eternitatea destinului unei umanităţi veşnic zbuciumate[29]. În ciuda titlului tributar comandamentelor epocii, în volumul „Patosul patriotic şi internaţionalist al poeziei" găsim mai multe comentarii de bun-simţ. Criticul menţionează arta specifică a lui L. Damian, „un scris dens-metaforic şi sugestiv", adăugând, e drept, între paranteze, „uneori obositor de sugestiv"[30], pentru ca într-o referinţă mai întinsă la poezia „Verb matern" să facă o precizare: „Ca gândire poetică, sentiment şi stil, ca nivel lexical şi semantic poezia e mai limpede decât alte piese ce alcătuiesc volumul."[31] alte comentarii separate similare găsim şi în „Poemul modovenesc contemporan".

Nu numai E. Botezatu manifestă faţă de creaţia lui L. Damian o pasiune arzătoare permanentă. Şi M. Dolgan după 1975 nu scapă nicio ocazie pentru a scoate de sub condeiul său lungi comentarii laudative la adresa „înaltului mesaj cetăţenesc" al liricii acestui poet. Pornind de la ideea lui Goethe despre „poezia ocazională", pe care criticul „Conştiinţei civice..." o înţelege într-un sens „actualizat", de răspunsuri la „comandamentele timpului", el găseşte mari virtuţi poeziei lui L. Damian în scrieri de genul „Marathonului", de exemplu. „Liviu Damian a împletit cu multă ingeniozitate elementul liric cu cel publicistic în odele de aici, demonstrând că „poezia ocazională", adică „poezia inspirată din realitate şi avându-şi rădăcinile în realitate"(Goethe), dacă e susţinută de talent şi inspiraţie, nu se consumă odată cu consumarea „ocaziei", a evenimentului, ci rămâne să trăiască încă multă vreme în sferele artei."[32] În alte scrieri sunt depistate cunoscutele în epocă „valori ale contemporaneităţii", neliniştile „în legătură cu anumite crize ecologice, ce ameninţă mediul înconjurător, în legătură cu unele efecte negative ale revoluţiei ştiinţifico-tehnice, de pe urma cărora au de suferit atât natura, cât şi omul"[33], "pacea şi războiul, solidaritatea internaţionalistă şi lupta oamenilor de bună credinţă din întreaga lume contra catastrofei nucleare"[34]. Volumul comun „Pâinea în două cânturi" semnată de L. Damian cu I. Ziedonis „reprezintă un exemplu elocvent a ceea ce numim noi influienţa binefăcătoare a contextului unional şi îmbogăţirea reciprocă a literaturilor popoarelor sovietice"[35]. În acelaşi spirit al mesajului direct, al ecoului publicistic al poeziei, M. Dolgan observă punctele comune între problemele abordate de poet în lirica sa din cartea „Coroana de umbră"(1982) şi volumul de publicistică „Dialoguri la marginea oraşului"(1980). „Uneori ceea ce sugerează succint într-o poezie, scrie criticul, capătă o concretizare şi explicare mai amplă în unele articole publicistice; alteori, dimpotrivă, abordarea în treacăt a unei probleme acute într-un material publicistic îşi află mai târziu o tratare artistică desfăşurată în poezii aparte."[36] Exemplele aduse însă nu prea au darul să convingă de o adevărată transfigurare artistică, cu atît mai mult că „Dialoguri la marginea oraşului", aşa cum a remarcat şi I. Ciocanu[37], este un eşec în creaţia lui L. Damian. Dovadă e şi faptul că tocmai pentru această carte, poate cea mai puţin izbutită, dar şi cea mai cuminte, lui L. Damian i s-a decernat Premiul de stat al RSSM. Partidul nu greşea în aprecierile sale: nu valoarea artistică, nu îndrăzneala ideiilor conta, ci altceva, criteriile de valorizare fiind în comunism inversate. Criticul o recunoaşte tranşant printr-o laudă a „problemelor" ridicate de poet în această carte, probleme periferice, „de morală" în deosebi, ori dintre celea pe care le ridica chiar partidul prin multele sale campanii: „Migrarea tineretului de la sat la oraş, părinţii şi educaţia copiilor, autoritatea învăţătorului şi răspunderea lui pentru sănătatea morală a elevilor, efectele negative ale specializării înguste şi ale „lucrurismului", împuţinarea pădurilor, natura şi omul, alegerea profesiei şi virtuţiile active ale tânărului, eroii de ieri şi de azi şi cinstirea înaintaşilor, rosturile mari ale vieţii şi nevoia de continuă purificare morală, apucăturile agasante ale orăşeanului şi săteanului de azi, mobilurile adevărate ale dragostei şi ale demnităţii omeneşti – iată doar câteva din motivele şi problemele-cheie ale cărţii."[38] Aceeaşi viziune şi aceleaşi formulări critice le găsim şi în comentariul „Un mit contemporan al crescătorului de spice" scris imediat pe marginea proaspetei apariţii a poemului „Un spic în inimă". „În plan concret, poemul, scrie M. Dolgan, îşi propune să releve – printr-o viziune a rosturilor vieţii – mitul actualizat al crescătorului de spice, misterul existenţial al

plugarului contemporan, cu înfăptuirile şi aspiraţiile lui, cu bucuriile şi amărăciunile lui, cu gândurile şi problemele lui."[39] Mai departe se concretizează, compartimentat, „înfăptuirile", „aspiraţiile", „bucuriile", „amărăciunile", „problemele" unui „erou liric" generalizat, un contemporan tipic al omului de la sat, o imagine virtuală a „plugarului". E drept că şi poemul se pretează uşor la asemenea interpretare, ca şi alte scrieri de mai târziu, inclusiv acele „Dialoguri la marginea oraşului" pomenite mai sus, în care tradiţia naţională şi căutările modernităţii alunecă încetişor spre tradiţiile poeziei sovietice. O polemică iscată între criticul M. Dolgan şi scriitorul M. Garaz nu este decât o ceartă „între vecini", o „bătaie" care se dă pe acelaşi teren al interpretărilor îngust-sociologice ale poeziei.[40] Nici încercarea de a răspunde lui criticile lui I. Rotaru făcute pe marginea poemului „Cavaleria de Lăpuşna" nu convinge. „Pentru noi, care am cunoscut *din interior* realităţile crude ale perioadei, inclusiv repercursiunile cenzurii comuniste pe propria piele"[41], scrie criticul, referindu-se la un „noi" care postfăcut suportă orice, inclusiv un închipuit martiraj pe care şi-l asumă şi cu care ar vrea să acopere lipsa de valoare a unor versificări prea elementare. Nu are consistenţă nici argumentul „estetic", precum că „poemul modern nu e un conglomerat de versificări lipsite de „fior poetic", ci e o simbioză dialectică a „reportajului" cu „mitul", despre care scrie tot acolo. Încercarea pe care o face M. Dolgan în articolul „Conceptul modern de poezie", plasând tentaţia poematică a lui L. Damian în descendenţa doctrinei imaginative a lui Baudelaire, argumentându-şi apoi supoziţiile cu terminologia suprarealistului André Breton, cu o afirmaţie (de altfel, de bun simţ, dar fără tangenţă cu genul poematic care a înflorit în Basarabia comunistă din timpul lui Brejnev) a esteticianului iugoslav Jovan Hristić şi cu predilecţia pentru fragmentul literar a lui Novalis nu se susţine. Nici *literalitatea* lui Rimbaud, la care se face referinţă prin intermediul lui Matei Călinescu nu are nimic cu poezia lui L. Damian. Poezia autorului „Sânt verb" e metaforică, e plină de simboluri şi, după cum vom vedea în continuare, de aluzii cu o mare încărcătură de sens subversiv. Mai plauzibilă ar putea fi explicaţia „fragmentării" din poemele lui L. Damian pe care o dă criticul A. Ţurcanu. Mergând pe urmele lui M. Cimpoi, dar fără a face joncţiunea necesară cu spiritul „noului" realism socialist instaurat de oligarhia ideologică brejnevistă în literatura şi arta sovietică, el susţine: „O primă definiţie a „stării totale" o găsim la Mihai Cimpoi. Nu e deloc întâmplător faptul că acest fenomen a fost remarcat mai întâi la Liviu Damian, anume el este primul dintre poeţii noştri care a încercat să-şi definească eul liric prin perceperea spontană a unor reacţii interioare simultane la o totalitate complexă. Expresia sentimentelor se ridică la o sinteză a diverselor „corespondenţe" obiective şi subiective. Sentimentul, desfăşurându-se narativ, e substituit printr-o stare lirică plină de încordare dramatică. Poezia aceasta nu mai este o biografie sentimentală, o cardiogramă docilă a trăirilor poetului, ea fiind dirijată spre anumite momente-cheie, spre stările de tensiune maximă, aflate într-un dialog neîntrerupt cu anumite realităţi obiective de natură istorică. Încadrându-şi în istorie această biografie selectivă, majoră, poetul simte necesitatea de a alege şi a ilumina cu zvâcnetul trăirii numai „clipele de vârf" ale omenirii, sincronizate în mod ideal cu propriile lui stări totale."[42] Credem că în prima carte de poeme, „De-a baba iarba", aceste afirmaţii se justifică pe deplin, dar nu şi în încercările poematice ulterioare, unde reportajul poetizant o ia înaintea adevărului poetic.

După 1990, în afară de multiplele reveniri şi autoredactări ale articolelor din trecut şi de cele câteva noi încercări de abordare de către M. Dolgan a creaţiei lui L. Damian, se remarcă studiul monografic, pomenit de acum mai sus, al lui I. Ciocanu din „Literatura română contemporană din Republica Moldova", o carte care are specificul ei, fiind destinată, mai ales, studenţilor şi elevilor liceeni. De aceea prezentarea creaţiei lui L. Damian este făcută în această optică instructiv-educativă, atrăgându-se atenţia asupra raţionalismului ei, dar, cu deosebire, asupra unor sensuri subversive şi a unor înţelesuri morale demne de luat în seamă. Spre deosebire de I. Ciocanu, criticul A. Bantoş manifestă ambiţii „hermeneutice" cu mult mai mari. Ea a scris despre poetul dat şi mai înainte un studiu amplu, „Nostalgia continuităţii la Liviu Damian", publicat în cartea „Creaţie şi atitudine" (1985), în care poetul apărea „în continuitatea fizicului şi umanului", apoi în „premiza simbolicului, a semnificativului" care „sporeşte expresivitatea poeziei", găsindu-şi o „justificare" în genul poemului care, susţine autoarea „spre deosebire de poezia lirică oferă o mai mare libertate a inspiraţiei şi inventivităţii"[43]. După 1990 cercetarea ia un aspect accentuat filozofic şi arhetipal. Dovadă e şi titlul, cam alambicat, al amplului studiu închinat poetului, „Sacralitatea integrităţii umane la Liviu Damian". Autoarea încearcă să interpreteze întreaga poezie înt-un registru unic al relaţiei sacru-profan, făcând abstracţie de faptul că lirica poetului nu este unitară, nici ca viziune, nici ca formulă lirică, nici ca valoare. Într-o interpretare de-a valma „sacralitatea" i se arată pretutindeni, chiar şi în ceea ce poetul a numit, într-o accepţie destul de profană, „foame de concret". Termenii se amestecă, noţiunile se încurcă într-o analiză care parcă-parcă ar vrea să spună ceva esenţial, dar căreia acest esenţial îi scapă mereu printre degete. Pentru exemplificare am luat, la întâmplare, un fragment: „Sacralitatea întregului ni se dezvăluie prin capacitatea poetului de a comunica cu cititorul său, care trebuie să se menţină la un nivel înalt de înţelegere", susţine A. Bantoş într-o exprimare cel puţin alambicată, ca să nu spunem, absurdă, continuând ceva mai clar: „Damian pledând pentru funcţia magică primordială a verbului", cu o specificare care se cerea imperios - doar în volumul „Sânt verb". „Prin urmare, continuă autoarea, pe de o parte se află cuvântul care n-a pierdut din puterea sa primordială, pe de alta, cuvintele „îngheţate" „pe culmi". Tânguirea poetului,

nemulțumirea sa da aici începe: de la constatarea fragmentării cuvântului şi a pierderii capacității lui magice inițiale:

Cum să ascund hârtia asta scrisă
Care nu-i bună nici de acoperiş
Şi nici de poartă, nici de fiert mâncarea
cum s-o păstrez ca-n semnele de-aici
Să rămână, satule, obrazul Dumitale?

Precum şi de transferul sacralității de pe cuvânt pe umerii mânuitorului de cuvinte – poetul. Miza se pune pe refacerea funcției psihologice a verbului, fapt în urma căruia se produce o reconciliere a universului liric ce este întors spre „proza vieții":

De proza vieții de-or fugi poeții
Cu ce se va alege adevărul?"[44]

Oprim aici citarea şi nu pentru că mai departe A. Bantoş se aventurează în terminologia heideggeriană, greu de înțeles, necum de asimilat, chiar şi de o cercetătoare a „sacrului", ci pentru a atrage atenția asupra faptului că versurile citate mai sus şi comentate ca fiind expresia „fragmentării cuvântului" atestă, de fapt, cu totul altceva. Poetul a vrut să sublinieze gratuitatea cuvântului în raport cu o utilitate rurală accentuată. Dilema e cum să împace această antinomie, exprimată, de altfel, destul de stângaci şi neconvingător artistic. Şi cu totul neconvingătoare sau, mai exact, lipsită de sens, este continuarea, precum că „miza se pune pe refacerea funcției psihologice a verbului, fapt în urma căruia se produce o reconciliere a universului liric ce este întors spre „proza vieții".

Un studiu amplu, cu diverse paralele şi trimiteri la întreaga poezie română, a publicat T. Roşca în cartea să „Structurile lirice în poezia anilor ´60", unde găsim observații interesante la texte concrete. Din păcate, însă, autorul rămâne într-o măsură vizibilă tributarul concepției unui L. Damian eliberat, după „De-a baba iarba" de incifrările şi stilul „abscons" anterior, un poet „limpezit" prin îmbrățişarea concepției revenirii la concret. Iată ce scrie el: „Foarte curând L. Damian îşi va da seama că incifrările, răsucirile imaginare, răpirea din mers a cuvântului sau a ideii nu hotărăsc prestigiul şi elanul poeziei. El va prefera în continuare dialogul deschis cu cititorul, limbajul tranzitiv cu condiția de a răscoli, în schimb interesele, neliniştile grave ale consumatorului de frumos. Aici, probabil, s-a regăsit pe sine, poetul L. Damian. Când observăm acest lucru deloc nu vrem să definim şi să reducem scrisul lui L. Damian la o poezie pur tranzitivă, dialogală, de notație directă ca aceea a lui A. Lupan sau B. Istru. Poezia lui L. Damian este extrem de dificilă şi complexă în fondurile ei temperamentale, mai ales. Autorul ... s-a ferit de epicizarea poeziei, de „frumusețea" ei metaforică, dar şi de codificarea excesivă, dar nu a putut renunța sau a se lipsi de propriul său temperament. Cazul lui L. Damian ne demonstrează încă o dată că poezia originală, autentică vine până la urmă în albia ei. Unor poeți li se oferă şansa de la început, alții străbat căi răzlețe până se hotărăşte decizia propriului eu, până se clarifică propriul statut de poeticitate."[45] A fi de acord cu un asemenea punct de vedere înseamnă a îmbrățişa pe tăcute opțiunea unui L. Damian superior în poeme şi în cărțile din anii ´80 poetului din „Sânt verb", ceea ce valoric nu se confirmă.

Bibliografie

1. Portnoi R. Articole critice, Chişinău, Cartea Moldovenească, 1966, p. 40.
2. Tot acolo, p. 130-131.
3. Tot acolo, p. 131.
4. Tot acolo, p. 123.
5. Săpunaru, Z. Orizonturi, Chişinău, Editura „Cartea Moldovenească", 1965, p.4-5.
6. Lupan A. Liviu Damian. În: „Drujba narodov", 1965, nr.9, p. 63-64.
7. Dolgan, M. Conştiința civică a poeziei contemporane, Chişinău, Cartea Moldovenească, 1976, p.14-15.
8. Kovaldji, K. L. Damian „Corni", În: Novâi mir, 1968, nr.1, p. 277-288; Savostin N.- Liviu Damian Corni, în: Sovetscaia Moldavia, 1977, 3 iunie, p.4.
9. Vodă, G. Liviu Damian Darul fecioarei, în: Moldova socialistă, 15 iunie, p.4; Dolgan M. Prima roadă, în: Cultura Moldovei, 1963, 13 octombrie, p.3.
10. . Rabii B. Mesajul dăruirii, în Nistrul, 1964, nr.1, p. 147-153.
11. Cimpoi, M. Liviu Damian Ursitoarele, în: Cultura, 1966, 29 ianuarie, p. 14-15.
12. Cimpoi, M. V poiskah țelinosti, Drujba narodov, 1968, nr. 6, p. 273-274.
13. . Ciocanu, I. Articole şi cronici literare. Chişinău, Lumina, 1969, p. 113-120.

14. Vieru, Gr. Liviu Damian Sânt verb, în: Cultura, 1969, 12 aprilie, p.9; Dimitriu, G. Liviu damian Sânt verb, în: Nistru, 1969, nr.8, p.150-153; Filip, V. În TinerimeA Moldovei, 1969, 23 martie, p.4.
15. Cimpoi M. Enigmele verbului. În: Damian, L. Versuri, Chişinău, Lumina, 1970, p.3.
16. Tot acolo, p.4.
17. Cimpoi, M. Focul sacru, Chişinău, Cartea Moldovenească, 1965, p.166.
18. Tot acolo, p.167.
19. Tot acolo, p.168.
20. Tot acolo, p. 170-171.
21. Tot acolo, p. 171.
22. Cimpoi, M. O istorie deschisă a literaturii române din Basarabia, Chişinău, Editura Arc, 1996, p. 193.
23. Ţurcanu, A. L. Damian. Dar mai întâi, în: „Tinerimea Moldovei", 1971, 4 august, p.4.
24. Botezatu, E. Vo-pervâh, v: Molodej Moldavii, 1970, 31 okteabrea, str.4.
25. Botezatu, E. Liviu Damian Dar mai întâi, Moldova socialistă, 1971, 29 ianuarie, p.4.
26. Botezatu, E. Poezia meditativă moldovenească, Chişinău, Literatura Artistică, 1977, p. 44.
27. Tot acolo, p. 20-22
28. Tot acolo, p. 131-135.
29. Botezatu, E. Patosul patriotic şi internaţionalist al poeziei, Chişinău, Literatura Artistică, 1979, p. 19.
30. Tot acolo, p. 80.
31. Dolgan, M. Poezia: adevăr artistic şi angajare socială, Chişinău, Literatura Artistică, 1988, p. 201.
32. Tot acolo, p. 203.
33. Tot acolo, p. 205.
34. Dolgan, M. Poezia moldovenească în faţa comandamentelor timpului. În: Afirmând spiritul partinităţii/Утверждая дух партийности, Chişinău, Literatura Artistică, 1986, p. 53.
35. Dolgan, M. Poezia: adevăr artistic şi angajare socială, Chişinău, Literatura Artistică, 1988, p. 209.
36. .Ciocanu, I. Literatura română contemporană din republica Moldova, Chişinău, Litera, 1998, p. 154
37. Dolgan, M. Poezia: adevăr artistic şi angajare socială, Chişinău, Literatura Artistică, 1988, p. 212.
38. Dolgan, M. Conştiinţa civică a poeziei contemporane, Chişinău, Cartea Moldovenească, 1976, p. 157.
39. Dolgan M. Metafora este poezia însăşi. Chişinău, Î.S.F.E.-P. „Tipografia Centrală", 2009, p. 609-624.
40. Tot acolo, p. 504.
41. Ţurcanu, A. Martor ocular, Chişinău, Literatura Artistică, 1983, p.19-20.
42. Bantoş, A. Creaţie şi atitudine, Chişinău, Literatura Artistică, 1985, p. 92-93.
43. Bantoş, A. Dinamica sacrului în poezia basarabeană contemporană, Bucureşti, Editura Fundaţiei Culturale Române, 2000, p. 144.
44. Roşca, T. Structurile lirice în poezia anilor ´60, Chişinău, 2007, p. 39-40.

CZU 372.8:811,135

Maria Telpis, masterandă
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă"
Republica Moldova

TEXTUL LITERAR – FACTOR REPER ÎN FORMAREA/DEZVOLTAREA COMPETENŢELOR COMUNICATIVE A ELEVILOR ALOLINGVI

Abstract

The purpose of a text is to make the learner successful not only a consumer but also a producer of the text. Text through his riches must be of superlative blend of opposites. Any text in Romanian language and literature manual must comply with the requirements indicated and, not least, to be with the learner-reader.

Textul literar şi nonliterar reprezintă factorul-reper şi are rolul decisiv în formarea competenţelor de comunicare la elevii alolingvi. Înainte de a defini condiţiile, mijloacele şi strategiile unui comentariu literar, în vederea dezvoltării competenţelor de comunicare, vom preciza că o asemenea analiză se poate materializa într-un text, aflat într-o relaţie de dependenţă cu textul literar care se cere analizat (textul-obiect): orice analiză sau comentariu îşi are originea într-un text literar şi se raportează la acesta.

Textul este considerat o unitate comunicativă complexă, structurată pe o serie de parametri tipici textualităţii: coeziunea, coerenţa, intenţionalitatea, accesibilitatea, informativitatea, situaţionalitatea, şi intertextualitatea.

Atât analiza, cât şi redactarea unui text presupun acceptarea unei definiţii suficient de cuprinzătoare, care ne trimite la o serie cât mai vastă şi cuprinzătoare de obiecte lingvistice. De exemplu, *Dicţionarul explicativ al limbii române* furnizează trei sensuri ale cuvântului „text", dintre care doar primele două ne interesează aici:

1. Text înseamnă ceea ce este exprimat în scris, cuprinsul unei opere literare sau ştiinţifice, al unui discurs, al unei legi; Fragment, parte dintr-o scriere;
2. Text înseamnă cuvintele unei compoziţii muzicale [1, p. 95].

În literatura de specialitate există şi alte definiții ale textului:

- formă structurată a unui comportament uman, oferită spre comunicare;
- un amestec de elemente de natură diversă: lucruri, semne, reprezentări şi acte;
- un factor de informare şi modelare a comunicării aflat sub semnul valorii;
- un model de limbă literară;
- model de vorbire (structuri de-a gata)
- punte de ieşire în viața cotidiană etc.;

Textele sunt un model de limbă literară (sau populară), o sursă de situații verbale, creează stimulente fireşti pentru comunicare, constituie nucleul diferitor discuții, dezbateri etc. „Un text bun, susține cercetătorul E. Passov, este un izvor de situații" [2, p.123].

Purtător de mesaj polivalent, textul nu este un fenomen izolat în sine, ce funcționează în cadrul comunicării acțional-umane, el este în relație cu omul, lumea, istoria, contemporaneitatea sau cu un alt text. Textul are o natură dialogică şi de aceea el antrenează elevul într-un proces activ de comunicare/ înțelegere.

Toate aceste definiții ne sugerează că, oricare ar fi tipul textului, în primul rând, el este un puternic liant al disciplinei *limba şi literatura română* la diferite niveluri de predare-învățare.

Cercetătoarea G. Duda indică anumiți parametri-criterii, mai mult sau mai puțin riguros definiți, pentru a caracteriza un text: *complexitate sintactică, lungime, vocabular, nivel stilistic şi expresiv* [3, p.67].

Spre deosebire de G. Duda, Alina Pamfil ne indică alte criterii, ca: *accesibilitatea, lizibilitatea, structura* textul*i* şi *domeniul referențial* al textului [4, p.84].

În această direcție, Cadrul european de referință pentru limbi prezintă şi alte criterii ca: *complexitatea lingvistică, tipul de text, structura discursivă, prezentarea materială, lungimea* textului şi *interesul* care îl prezintă pentru elevi.

Considerăm aceste din urmă criterii cele mai eficiente, pentru a caracteriza un text propus elevilor alolingvi:

- **Complexitatea lingvistică**: o sintaxă complexă în mod special, consumă o parte din atenția care ar putea fi consacrată conținutului (de exemplu, fraze lungi, cu multe propoziții subordonate, cu numeroase negații, ale căror antecedente sau referințe sunt obscure). Pe de altă parte însă, simplificarea excesivă a unor texte autentice ar putea să conducă, de fapt, la creşterea dificultății lui.
- **Tipul textului**: faptul că tipul de discurs sau domeniul de referință îi sunt elevului familiare (şi pornind de la principiul că acesta dispune de cunoştințe socio-culturale necesare) îl va ajuta să anticipeze conținutul şi structura textului. Este foarte probabil că şi natura textului, mai mult sau mai puțin abstractă, va juca un anumit rol în înțelegerea acestuia; de exemplu, o descriere, un şir de instrucțiuni sau o povestire concretă (cu atât mai mult dacă e însoțită de suporturi vizuale adecvate) vor fi, fără îndoială, mai uşor înțelese decât o argumentare sau o explicație abstractă.
- **Structura textului**: coerența textului şi un plan clar, prezentarea mai mult explicită decât implicită a informației, absența unor informații contradictorii şi neaşteptate, toate contribuie la reducerea complexității operațiilor de prelucrare a informației.
- **Condițiile materiale**: evident discursul oral şi cel scris prezintă grade diferite de dificultate, dacă ținem cont de necesitatea de a prelucra informația orală în timp real. Pe lângă aceasta, zgomotele, distorsiunile şi interferențele amplifică dificultatea înțelegerii;în cazul unui text oral (audio), cu cât mai mare este numărul vorbitorilor, cu atât mai complicat este să îi identifici şi să îi înțelegi; dintre ceilalți factori care măresc dificultatea audierii sau vizionării se pot menționa suprapunerea vocilor, accentele neobişnuite, vocea etc.
- **Lungimea textului**: de regulă, un text scurt este mai simplu decât unul lung, care tratează acelaşi subiect, deoarece acesta din urmă necesită mai multe operații de prelucrare a informației, memoria este mai solicitată, iar riscul oboselii sau a sustragerii atenției este mai mare, în special în cazul elevilor mai mici. Uneori, însă, un text lung, nu prea dens şi relativ redundant, se poate dovedi mai simplu decât un text scurt şi dens, care conține aceeaşi informație. Lungimea textului, menționează G. Duda, este variabilă între anumite limite, impuse prin convenție comunicațională între membrii unei comunități culturale.
- **Interesul manifestat de elevi**: o motivație puternică pentru înțelegerea unui conținut care prezintă interes pentru elevi îi va sprijini eforturile (cu toate că nu facilitează nemijlocit înțelegerea). Folosirea unui vocabular mai puțin uzual riscă, de regulă, să mărească gradul de dificultate al unui text; însă dacă un text conține un vocabular foarte specializat în privința unui subiect familiar şi pertinent, el va prezenta mai puține dificultăți pentru un specialist decât un text cu un vocabular bogat şi foarte general, prin urmare, va fi abordat cu mai multă siguranță.

Fiind încurajat să-şi manifeste cunoştinţele şi să-şi exprime ideile şi opiniile în cursul activităţii de înţelegere, elevul poate deveni mai motivat şi mai sigur de sine, fiindu-i mobilizată şi competenţa cerută de text. Pe de altă parte, intercalarea unei activităţi de înţelegere într-o altă sarcină poate să mărească semnificaţia acestei activităţi şi să faciliteze implicarea elevului.

În concluzie: orice text este supus simultan condiţionărilor celui care scrie textul, ale celui căruia îi este adresat textul, ale conţinutului care se cere exprimat, ale scopului cu care este redactat textul etc.

Textele bine argumentate logic şi psihologic şi selectate după toate criteriile numite, sunt mai convingătoare decât cele inconsistente şi produc un impact mai puternic asupra atitudinii receptorilor de învăţare şi înţelegere a conţinuturilor informaţionale.

Deci, un astfel de text, asigură exersarea deprinderilor de limbă şi însuşirea celor noi în baza unui material factologic concret şi bogat în situaţii, servind drept model lingvistic şi artistic. El poate favoriza cunoaşterea întregului element civilizaţional socio-cultural. Fiind obiectul lecturat, textul este factorul decisiv al citirii-una dintre cele patru deprinderi integratoare. Aşa dar, textul, şi anume cel literar, poate asigura atât condiţia funcţională a lecturii, cât şi cea a plăcerii.

Aici trebuie să menţionăm următorul lucru: un text cu cantitatea şi calitatea lui de informaţii concrete sau abstracte nu poate fi învăţat şi înţeles adecvat de elevi fără procesele interactive de comunicare şi cunoaştere. O problemă destul de importantă în lucrul cu elevii alogeni o constituie selectarea textelor de studii.

Curriculumul şcolar ne oferă un diapazon larg de nume şi titluri de opere, dar profesorul este în drept să aleagă, el trebuie să evite tentaţia de a preda totul ce îi pare interesant şi important. E bine ştiut că nu cunoaşterea mai multor texte este obiectivul profesorului, ci formarea la elevi a abilităţii de a aborda/interpreta un text de la care se va trece la situaţii reale de vorbire, ele fiind sugerate de tema şi ideea textului.

Criterii de selectare a textelor:

- *Valorico-estetic*: prioritate se vor da operelor scriitorilor clasici şi contemporani reprezentativi, de reală valoare artistică, încercate în timp, textelor din creaţia populară orală (basme, legende, snoave) şi din cultura universală (mituri, texte creştine etc.);
- *Tematic*: textele trebuie să se integreze în sfera de interese ale elevului, să ilustreze teme specifice universului adolescenţei cu deschidere către valorile etice fundamentale: Adevărul, Binele, Dreptatea, Libertatea, Credinţa etc. raportate la caracteristicile vârstei elevilor;
- *Formativ*: textele selectate e necesar să reflecte cel mai bine obiectivele prevăzute de curriculum, să contribuie la dezvoltarea competenţei de comunicare, să stimuleze gustul pentru lectură şi pentru învăţare în general, să asigure o atitudine deschisă faţă de carte, interes durabil pentru cunoaştere, să ofere şanse mari pentru stimularea motivaţiei studierii limbii române;
- *Accesibilităţii*: textele trebuie să fie accesibile din punct de vedere lexical, să fie folosite textele în care volumul unităţilor lexicale necunoscute să nu depăşească 20-30%. Criteriul dat să fie raportat la particularităţile de vârstă ala elevilor, la interesele intelectuale şi la puterea lor de înţelegere a materialului oferit de istoria literară [5, p. 26].

Ţinând cont de aceste criterii, textul din manualul de limba şi literatura română pentru alolingvi trebuie să fie cu o tematică cât mai bogată şi variată. Să fie plasate texte în care să fie oglindite aşa teme ca: plaiul natal, dragostea faţă de ţara de origine, rolul părinţilor, al şcolii şi al mediului social în dezvoltarea personalităţii, vocaţia şi profesiile, file dramatice ale unor destine etc. Ele trebuie neapărat să permită aprofundarea cunoaşterii limbii şi a civilizaţiei române.

În astfel de text elevul alofon trebuie să se poată familiariza cu viaţa semenilor săi de pe întreaga planetă. Astfel de subiecte ca relaţiile umane, caleidoscopul divertismentelor, metamorfozele adolescenţei, prima dragoste, îl situează pe elev într-o atmosferă familiară şi îl ajută să găsească răspunsul la unele întrebări ce îl frământă [6, p. 49].

Atunci când textul abordează subiecte ca: fenomene ale naturii, ipoteze referitoare la apariţia vieţii pe pământ, curiozităţi din lumea plantelor, diversitatea şi farmecul mediului ambiant, ecologia şi protecţia echilibrului natural, file de istorie, pagini de călătorie, valori ale omenirii, cunoaşterea tezaurului naţional, credinţa în divin şi marile religii ale lumii, probleme legate de societatea contemporană şi de progresul tehnic etc. dezvoltă la elevii alolingvi dorinţa de a însuşi limba română, de a o înţelege şi nu în ultimul rând de a o poseda la perfecţie.

Textul trebuie neapărat să lase urme momentane în psihicul elevului. Una din caracteristicile textului, după Dionisis Longinus este aceea de a-l face pe elev să simtă lucrurile chiar aşa, ca şi cum, într-un fel, el le-ar fi produs. *Aşadar, textul trebuie să pună în joc aspectele cele mai profunde ale personalităţii elevului, ca şi cu mel ar fi protagonistul angajat în interiorul fabulei sau al dramei.* „Elevul trebuie să se identifice cu textul în aşa fel încât să reuşească să-l resimtă, să-l regândească, să-l reimagineze din interior”, spunea Poulet.

Ţinta unui text reuşit e să facă din elev nu numai un consumator, ci şi un producător de text. Un text, prin bogăţia lui trebuie să aibă calitatea superlativă de a contopi contrariile. Orice text din manualul de limba şi literatura română trebuie să respecte cerinţele indicate şi, nu în ultimul rând, să fie alături de elevul-cititor.

Bibliografie
1. COTEANU, I., SECHE, L., SECHE, M. *Dicționar explicativ român*. Bucureşti: Univers Enciclopedic, 1996.
2. ПАССОВ, Е. *Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению*. Москва: Просвещение, 1989.
3. DUDA, G. *Analiza textului literar*. Bucureşti: Humanitas Educațional, 2000.
4. Limbă şi comunicare. Curriculum Național. Programe pentru învățământul liceal, Chişinău, 1994.
5. PAMFIL, A. *Limba şi literatura romāna în gimnaziu. Structuri didactice deschise*. Piteşti: Paralela 45, 2009.
6. PAMFIL, A. *Studii de didactica literaturii române.* Cluj-Napoca: 2006.

CZU 372.8:811.135

Maria Mititelu, profesor de limba şi literatura română
Gimnaziul din s. Câietu
Republica Moldova

LIMBA – DIMENSIUNE A IDENTITĂȚII UNUI NEAM

Abstract

Fight for cultivation and unification of the Romanian language, the supreme witness of national identity and political unity theme acquires a new and valuable meaning that it must be highlighted more so today, in the context of historical and contemporary political when their national identity priority dispute with globalization and European integration aspirations and whose sovereignty must be recognized as unavoidable.

„Să ne unim respectând identitatea fiecăruia"

Convingerea privind semnificația vitală a limbii pentru identitatea etnică şi culturală, pentru existența unei națiuni, pentru unitatea politică, reprezintă un adevăr axiomatic fundamental, care străbate întreaga gândire social-politică şi națională românească, fiind recunoscut şi proclamat lapidar şi cu patos de toți reprezentanții de seamă ai culturii româneşti, de la începuturile ei şi până astăzi. Toți au fost conştienți de crezul exprimat magistral de preşedintele Academiei Române, Eugen Simion, că "*limba națională este entitatea sacră pentru un popor, pentru că este cel dintâi semn al identității sale*" [1].

Învestită cu o semnificație cardinală, limba națională a reprezentat obiectul preocupărilor convergente, necurmate, ale generațiilor succesive de învățați de pe întreg cuprinsul românesc [2]. Unitatea limbii este cea mai puternică şi totodată, mai accesibilă, mai limpede şi mai convingătoare mărturie a identității de neam a tuturor românilor, încât *„un argument mai convingător pentru unitatea etnică* [s.n.] *a românilor din nordul şi din sudul Dunării, în afară de limbă şi nume nu se poate invoca"* [3]. Lupta pentru limbă a fost, de-a lungul veacurilor, pentru toți marii învățați ai neamului, lupta pentru apărarea naționalității şi identității naționale,o componentă a luptei politice pentru emancipare, suveranitate şi unitate politică [4]. Revelația relației indestructibile dintre limbă şi națiune [5], dintre unitatea limbii şi unitatea națională era o componentă a conştiinței naționale, ce traversa preocupările tuturor învățaților. Rolul esențial al limbii în constituirea şi definirea identității națiunii este afirmat plenar de Alexandru Papiu Ilarian, în istoria să: *„Nici sângele nu face națiunea într-atâta ca limba"* [6]. Intuind, cu realism şi luciditate, semnificația lor vitală, el consideră că *„limba şi naționalitatea, fără de care nu este viață, sunt condițiunile existenței naționale ale Românilor"* [7]. Examinarea principalelor mărturii ale conştiinței şi convingerilor privind însemnătatea națională, politică şi culturală a limbii pentru viața unui popor, exprimate în decursul timpului, este în măsură să releve caracterul lor realist, înaintat, să legitimeze un crez politic, să demonstreze multilateral primordialitatea unui imperativ şi să îi fundamenteze permanența şi triumful. Conştiința unității naționale, a unității şi unicității limbii, produs al evoluției conştiinței de sine ca popor şi apoi al conştiinței de neam, este afirmată încă de exponenții literaturii religioase. Varlaam îşi intitulează „Cazania" să „Carte românească de învățătură", 1643, prin urmare nu muntenească, nu moldovenească ori ardelenească, ci *românească*, conştient că se adresa şi era destinată tuturor românilor, aşa cum o exprima şi Mitropolitul Simion Ştefan, în „Noul Testament de la Bălgrad", la 1648 şi „Biblia" de la Bucureşti, 1688. Pentru cronicari, unitatea limbii era asigurată de latinitatea ei ce izvora din romanitate, cum o spunea stolnicul Constantin Cantacuzino: „românii dintr-o fântână au izvorât şi cură", şi, mai erudit, principele savant, D. Cantemir, relevând romanitatea, continuitatea şi unitatea etnică şi lingvistică a românilor de pretutindeni. În „Înştiințarea Soțietății Filosofeşti a Neamului Românesc în Mare Prințipatul Ardealului", de la 1795, se arăta că, *„prin împodobirea stilului limbii sale şi deprinderea în învățături, s-au înălțat firea a multor neamuri până la acea stare a nemuririi"* [8], iar „Manifestul Societății pentru cultivarea limbii române", la 1808, îndemna la realizarea celor două obiective: *„Până când ne vor veni în ajutor şi alte împrejurări, trebuie să începem cu mijlocul cel mai de frunte cu care putem face fericirea nației, şi anume cu cultivarea limbii noastre şi prin ea cu lățirea tot mai mare a culturii, câştigându-ne astfel vază şi merite"*, iar, pentru aceasta, *„să fie cât se poate mai mare numărul acelora care vorbesc limba noastră"*, cu încrederea

profetică în perspectivele limbii: *„Putem fi mândri şi fericiţi, gândindu-ne că, deşi suntem robi, totuşi limba noastră va stăpâni odată în ţara asta“* [9].

Corifeii Şcolii Ardelene [10] fac din romanitatea poporului şi latinitatea limbii postulatele cardinale ale luptei lor. În gândirea acestora istoria şi limba constituiau ştiinţe naţionale, erau primele chemate, nesocotind graniţele, să întruchipeze însăşi fiinţa neamului, să releve identitatea lui unitatea lui, tocmai unitatea naţională care nu putea fi altfel afirmată. De aceea cultivarea şi unificarea limbii sunt privite ca un act patriotic, de progres cultural, de renaştere românească, întru *„iubirea neamului şi cinstirea naţiei“* [11]. În această epocă a istoricilor şi gramaticienilor, latinitatea devenise dogmă în gramatică aşa cum romanitatea era dogmă în istorie, unitatea limbii şi poporului fiind ghicită în idealul latin, consecvent şi unitar de odinioară. Preocupările consacrate satisfacerii dezideratelor menţionate sunt însufleţite de încrederea nelimitată în perspectivele împlinirii acestora, în „Scurte observaţii asupra Bucovinei“ Ion Budai-Deleanu fiind convins că *„Limba moldovenească şi, în genere, română, are toate calităţile pentru a deveni cu timpul o limbă egală în cultură cu cea italiană dacă oameni iscusiţi se vor ocupa de ea“* [12]. Idealul integrării culturale la nivelul european, făurit şi promovat cu ardoare de toţi corifeii Şcolii Ardelene, având mobiluri patriotice, adaugă preocupărilor şi acţiunilor acestora o dimensiune complementară, prin care câştigă în dimensiuni şi perspective.

În gândirea învăţaţilor din generaţiile următoare limba reprezenta simbolul fundamental al identităţii etnice şi culturale, un element de recunoaştere şi constituire a unităţii naţionale. Semnificaţiile complexe, deopotrivă cu implicaţiile ei multiple, sociale, politice, naţionale şi culturale sunt surprinse cu luciditate şi clarviziune de către toţi învăţaţii vremii, într-o unanimitate pilduitoare, reflectând aceeaşi unitate de gândire, de acţiune şi de aspiraţii pe plan general românesc, ceea ce relevă o impresionantă solidaritate intelectuală ce i-a caracterizat pe români în toate înfăptuirile pe plan cultural şi naţional [13].

Însemnătatea naţională a limbii este proclamată din toate părţile, dobândind noi dimensiuni. În paginile „Amicului şcoalei“, prima revistă pedagogică din Transilvania [14], redactorul Visarion Roman subliniază locul şi rolul limbii în afirmarea şi păstrarea identităţii naţionale a unui popor: *„Limba este sanctuarul poporului. În limbă viază poporul, în limbă este încorporat spiritul lui, limba este tipul, expresiunea vieţii sale interioare. Aceasta e un factor foarte puternic patriotismului“* [15]. La acestea Athanasie Marienescu adaugă o valenţă nouă relaţiei respective: *„În limba în care poporul îşi exprimă cugetele aflăm expresiunea deplină a naţionalităţii“* [16]. Unitatea limbii trebuie să faciliteze comunicarea, prin rolul ei coercitiv, menire ce constituia finalitatea supremă: *„de a face să se înţeleagă prin limbă naţiunile ce sunt de acelaşi sânge“* [17]. Relaţia limbii cu existenţa naţională simboliza un destin istoric, fiind consacrată definitiv de Timotei Cipariu: *„Căci cu existenţa sau căderea limbei oricărui popor stă sau cade şi istoria aceluia şi,* ***unde a încetat limba, a încetat şi viaţa lui****“* [18].

Comunitatea limbii se manifestă prin posibilitatea de înţelegere între vorbitori, românii înţelegându-se între ei, indiferent cărei arii lingvistice aparţin, limba fiind unică, realitate constatată de Timotei Cipariu: *„românii se înţeleg între ei din orice colţ de lume să fie*“. [19]

În această viziune, lupta pentru cultivarea şi unificarea limbii române, ca mărturie supremă a identităţii naţionale şi temei al unităţii politice, dobândeşte o nouă şi valoroasă semnificaţie, ce se impune a fi evidenţiată cu atât mai mult astăzi, în contextul istorico-politic contemporan, când *identitatea naţională* îşi dispută prioritatea cu aspiraţiile globalizării şi ale integrării europene şi a cărei suveranitate trebuie recunoscută ca ineluctabilă.

Note bibliografice

[1] Simion, Eugen, *Unitatea limbii române.* În vol.: „Limba română şi varietăţile ei locale“, Bucureşti, Editura Academiei Române, 1955, p. 7

[2] Victor V., Grecu, *Unitatea limbii române – factor al unificării politice*. În vol.: „Un lingvist pentru secolul XXI“. Materiale ale Colocviului internaţional „Filologia secolului XXI“, (Bălţi, 18-19 mai 2001), Chişinău, Editura Ştiinţifică, 2002, pp. 81-87

[3] Caragiu-Marioţeanu, Matilda, *Varietatea limbii române.* În vol.: „Limba română şi varietăţile ei locale“, Bucureşti, Editura Academiei Române, 1995, p. 24

[4] Grecu, Victor V. *Unitatea limbii române – factor de fortificare a conştiinţei unităţii naţionale şi a luptei pentru unificarea politică.* În: „Revista de lingvistică şi ştiinţă literară“, Institutul de lingvistică al Academiei de Ştiinţă a Moldovei, Chişinău, Editura Academiei de Ştiinţe a Moldovei, 2001, nr. 1-6, pp. 67-85, Tipografia Reclama, 2004

[5] Grecu,Victor V., *Limbă şi naţiune,* Timişoara, Editura Facla, 1973

[6] Papiu Ilarian, Alexandru, *Istoria Românilor din Dacia Superioară. Schiţa vol. III*, Publicată cu o introducere şi cu note de dr. Ştefan Pascu, Sibiu, 1943, p. 3

[7] *Ibidem*, p. XI

[9] „Soţietatea filosofească a neamului românesc în Mare Prinţipatul Ardealului“, Sibiu, 1795, p. 1

[10] Grecu, Victor V., *Şcoala Ardeleană şi unitatea limbii române literare*, Timişoara, Editura Facla, 1973, pp. 24-36

[11] *Ibidem*, pp. 34-35

[12] Budai-Deleanu, Ion, *Scrieri lingvistice*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1970, p. 39
[13] Grecu, Victor V., *Limbă şi naţiune*, Timişoara, Editura Facla, 1988, p. 245
[14] Ciolan, Ioan N., Grecu, Victor V., *Visarion Roman – pedagog social*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1971, pp. 53-78
[15] „Amicul şcoalei“, I (1860), broşura 4, pp. 331-332
[16] Marienescu, Athanasie, *Limbile din lume*. În: „Amicul şcoalei“, I, (1860), broşura 3, p. 193
[17] Boerescu, C., *Domnul meu*. În: „Foaie pentru minte, inimă şi literatură“, XVIII (1853), nr. 6, p. 27
[18] Grecu, Victor V., *Studii de istorie a lingvisticii româneşti*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1971, p. 3
[19] *** *Unificarea ortografiei şi limbii literare*. În: „Transilvania“, XXXIII, 1902, nr. VI, p. 227

УДК 372.8:811.135

Румен Сребранов, доктор

Тараклийски държавен унивеситет “Григорий Цамблак”

ВЛАШКИ ЕЛЕМЕНТИ В ТОПОНИМИЯТА НА ПИРИНСКИЯ КРАЙ В ЮГОЗАПАДНА БЪЛГАРИЯ

Влашките елементи в микротопонимията в Пиринския край е съвсем слабо засегната в топонимните изследвания, които са се концентрирали върху местните названия от Неврокопско (Гоцеделчевско) и Разложко, т.е. само в пиринския дял откъм долината на р. Места. По-старите хора пазят все още спомена за присъствието на различни скотовъдни племена – юруци и власи, като този спомен е избледнял в днешни времена, поради изчезването на същите скотовъдци от района по време на войните от началото на 20 в. и установяването на държавните граници, които прекратили свободното придвижване на стадата. С установяването на границите влашките стада почват да се движат само в пределите на Пиринския край, напр. власите от Тремошница (изчезнало селище, днес курортна местност до Сандански) достигат до селата Палат и Старчево, които се намират на запад от р. Струма. Но някои топоними на север от тези села, които достигат до Благоевградско, недвусмислено показват, че власи са пребивавали по тези краища. Оказва се, че докато юрушките елементи и присъствие е изключително силно в средния и южния дял на Пирин, то влашките елементи са повсеместни, като някои са адаптирани с оглед на нуждите на местното българско население. Наистина, влашките селища се срещат повече в средната и в южната част на Пирин, както и в северната част до Плоски и Лиляново, където са най-близо до полетата в Драмско и Сярско. Някои елементи, особено наставки, толкова са общи между българите и власите, че човек се затруднява да определи кой елемент на кого принадлежи, например наставка *-уш* присъства изключително много както във влашката, така и в българската и общославянската топонимия и антропонимия.

Второто обезлюдяване се извършва с коопeрирането на земеделските стопани и с изземването на стадата от частните животновъди в полза на държавата. Именно по това време се изселват власите от Средното Пострумие в Румъния, като този процес започва преди 1944 г. с кампанията на румънската държава за прибирането на влашкото население от България и с убийството на Алеко паша (Алеко Василев, окръжен ръководител на ВМРО в Драмско, Сярско, Струмишко, Светиврачко) през 1924 г., който има влашки произход и покровителства влашкото население. Както отбелязва Л. Томов (с. 17, 24) „въ склоновете на Пирина се намиратъ Баждово и Лопово, влашки колиби. Лятно време власите живеятъ съ семействата си въ колибите, а зимно време отиватъ по зимните пасбища въ Сярското и Драмско полета, които сега са въ гръцка територия.....въ Пиринските чалове има хубави пасбища, по които лятно време пасе многоброенъ добитъкъ, особено пъкъ въ струмските склонове, които са по-широки и по-сложни. На много места власите уреждатъ мандри, които лятно време са единъ видъ станции, спасителни домове на пътуващите по Пирина. Такива пасбища има въ Спано-поле, Белемето, Мозговица, Башлийца, Лопово, Башъ мандра, Кело, Папасъ чеиръ, Брезничките езера, Папазъ Гьолъ, Безбогъ и пр. По-низко, селските стада кръстосватъ пиринските долини”.

По-интересни названия, които за мен представляват трудност и успоредно с това голямо предизвикателство (в това отношение много ми помогна арумънския речник на Т. Папахаджи), са следните названия:

Калкаву̀рката, гора, ниви ЮЗ 2 Кл. – член. универб. име от елипт. и субстант. име от **Калкавурова нива* по Пр *Калкавур* от рум. *calcavură* ‘оплеуха, затрещина; зуботычина’, ‘укор, выговор’.

Ка̀нтова кру̀ша, нива на Кантото (Пр) в Яновско Пп. – посесив. прил. от Пр/ЛИ *Канто*, и *круша*, срв. МИ *Кантова патица* < ЛИ *Канто* < *Кано* с вметнато /*т*/ (Иванова 1996: 283), ЛИ *Канта* < *Кантилена, Петкана, Каранфила, Калина*, МИ *Кантин дол, Кантин дол Чешмата* (РЛИ, 322), *кантало* ‘човек, който говори необмислени неща, дърдорко’ < *кантам* ‘дрънкам глупости’, *откантам* ‘отплесна се, отклоня се’; *канта* ‘тенекиен съд за вода, гюм’ (Младенов 2009: 87, 134).

Канту̀рица, гора СИ 1,5 Пл.; ниви при с. Брестово, Симитлийско. – универб. име от посесив., елипт. и субстант. прил. от **Кантур(ов)а нива* по Пр *Кантур* < *кантур* < рум. *cantor* ‘църковен певец’ < лат. *canere* ‘четя, пея’, и наст.*-иц-а*, срв. МИ *Кантурица* Кавадарско, ЖитИ *Кантурци* в Пробищипско, Кантурски рид в Делчевско (Станковска 2001: 187), МИ *Кантова патица* < ЛИ *Канто* < *Кано* с вметнато /*т*/ (Иванова 1996: 283), *Кантуроф чукар, Кантурчово лозе* < Пр *Кантур, Кантурчо* (Митева 1989: 112).

Прѝнтова кла̀денец = Прѝнтовец, кладенец, извор, ниви в Длъги дел Ю 1,5 Км. – член. посесив. прил. от ЛИ/Пр *Принто* < *Прино(< Прия +-но) +-то* или ФИ *Принтов*, и *кладенец*, срв. РИ *Опринов* от рум. ЛИ *Oprină*, ФИ *Oprin(ă)*< *Oprea* + демин. суф. -*ină* (Селимски 2006: 124, 134), тук с афареза на /*о*/, срв. МИ *Принчово бърдо* в Ботевградско, *Принджик чешма* в Горнооряховско (Ангелова-Атанасова 1996: 353). Второто название е универб. вариант от първото, с добавена наст.*-ец* към прилагателното.

Пренишо̀р, ниви при Сенокос С 3 Д. – от рум. *prunişor* ‘сливка, сливичка’< *prun* ‘слива’, с регресивна асимилация *u-i*> *i-i* и преход на неударено *i*> *e* в местния диалект, едва ли от влаш. ЛИ *Прен, Прин* и наст.*-ишор* в събир. значение, т.е. *Преновци, Пренови*, или *Пренишор, Принишор* ‘Преновче, Приновче’ < ЛИ *Прено, Прино* + рум. демин. наст. *-işor* < *iş + or*, срв. МИ *Миношор* < ЛИ *Мино* + *ишор*, МИ *Прнишор/Пришор* < ЛИ/Пр *Прне* или рум. бот. *prun* ‘слива’ и рум. демин. наст. *-ишор*, т.е. ‘Сливче’ (Иванова 1996: 418), вж. следващото, срв. *лайнишор* ‘събир. лайна’ (БЕР 3: 287), МИ *Принчовец* във Врачанско, *Принчово бърдо* в Ботевградско от ЛИ *Принчо*, малко вероятно да е от МИ *Пирин* (Заимов 1961: 210), СелИ *Градошорци* от антропоним *Градошор* < ЛИ *Градо* + рум. суф. *-şor* (Митева 1989: 75).

Рапацу̀ле, ниви при Сенокос С 3 Д. – елипт., посесив. и субстант. прил. от **Рапацуля нива* с преход *а>е*, по влаш. ЛИ *Рапацул*, вж. следващото.

Рапацу̀лица, равно и стръмно място Ю 2 СтКр. – универб. име от посесив., елипт. и субстант. прил. от **Рапацул-ја нива, *Рапацулова нива* с деатрибутивизация, по влаш. ЛИ *Рапацул*< рум. *Rapaţul* (< *Rapa*< *Rapo/Rabo : rab, rob*), и наст.*-иц-а*, срв. рум. ЛИ *Ganţul*< *Gan*, образуван със суфиксите *-ţ-* и *-ul* (Patruţ 1980: 21, 49), хърв. ЛИ *Rampo, Rampa, Rampe*< *Haralampije* (Šimundić 1988: 449).

Румбакѝя = Ромбакѝя = Рамбакия 1922, хълмиста местност, баир СИ 1 Хс. – вж. следващото.

Румбакѝя, ниви Вр. – от рум. *porumbac* ‘серый, сизый’ < *porumbă* ‘голубка’ (още ‘тёрн, терновник’), още *porumbişte* ‘царевично поле’ < *porumb* ‘царевица’ (тук с елизия на първата сричка), в български диалекти *гълъбки* ‘царевица’, вж. структурно *Падария, Понория*, образувани от *-ие, -ия* за nomina collectiva, nomina abstracta чрез генерализация и конкретизация в nomina loci.

Р`ъпа = Р`ъпе, дере СЗ 3 Чр. – член. от *ръпа* ‘дере със стръмни брегове; бурен поток в дере; дълъг малък ров’< арум. *rîpă* ‘стръмен бряг’, рум. *rîpă* ‘нанадолнище, стръмнина; ров’, срв.*`рапалье* ‘изровени брегове’, от гл. *па̀мра* ‘ръфам, гриза, ровя’ > *то̀Рапалье*, ниви с глинеста почва (Дупн., 401); *рапѐ*, умалит. от *рап* ‘пороен поток, който постоянно *па̀ра* ‘ръфа, рови бреговете си’ > МИ *ското рапѐСтамболѝ* (Дупн., 401); *ръпа* ‘непроходим дол’ Гратче (Коч) (Видоески 1999: 138), *ъ̓Рпето* < *ъ̓рпе* ‘стъмнина; мел’ (Иванова 1996: 553), *rapa* ‘udubljenje u krsu; skrapa’ > *Ahmine rape* в Херцеговина (Ćerić 1980: 143), пол. диал. *rępa* ‘brzeg, wrąb, urwisko nadrzeczne’ < łac. *ripa* (Gloger 1893: 869), в рум. *rîpa* ‘обрыв, круча; овраг; яр, лог’.

Р`ъпела, ниви Пл. – член. от *ръпел* ‘изровена ивица след силен воден поток’, образувано от *ръпа* (вж. *Ръпа = Ръпе*), и рум. демин. наст.*-ел*, срв. *ръпал* ‘непроходима местност, обрасла с тръни, къпини и др.’ > МИ *Ръпало* (Митева 1989: 82), *ърпел* ‘стръмен дол, андък’, МИ *Ърпелье* Косевица (Делчевско) (Видоески 1999: 17), *рпель* ‘място в лозе, нива, което е продрано от порой’ (Бобошево, Дупнишко) (Кепов 1936: 276), *ръблак* ‘дере’ в Цапарево;*`рапалье* ‘изровени брегове’, от гл. *па̀мра* ‘ръфам, гриза,

ровя’ > *тòРапалье* (Дупн., 401), *ъРпелье* 'там жените копаят хума' < *ърпель* 'ръпе, мел' (Иванова 1996: 553).

Парѝца (Дòлна и **Гòрна) = Пар`иците = Порици 1922**, дерета с гора, парчета ниви И 0,5 Хс. – от *парица*, демин. от от рум *păr* ‘круша’.

Пърпал`ян, ниви Пп. – от ЖитИ *Пърпаляне* от ЛИ/Пр *Пърпал(ян)*< рум. *pîrpăli* ‘жарить на медленном огне; обжигать’, *perpeli* ‘поджаривать, жарить, мучить’ > **pîrpălean* ‘който живее на изгоряло или сухо място’.

Грàнгоровите `яфоре, явори до Кюнецо, по РИ Грангорци Ил. – посесив. прил. от РИ *Грангоров* < Пр *Грангор* < рум. *grangur* ‘важна персона; иволга, туз’, и мн.ч. от *явор* с преход *в>ф* в интервокална позиция.

Порàна = Порàно, лозя на припек; записано от А. Попстоилов като Перано Ю 1,5 Др.; трапище ЮЗ 3 Лб. – от **нивите на Порана* по Пр *Поран* от рум. *(i)epore* ‘заек’, срв. РИ *Поранов* (СЗ България), което Л. Селимски свързва с МИ *Епоран*, РИ *Epuran* (Селимски 2006: 131), семант. МИ *Таушана, Таушано*.

Рапѝловец, ниви Бл. – универб. име от посесив., елипт. и субстант. прил. от **Рапилов равнак, *Рапилов рид* по ЛИ/Пр *Рапил < Рапо +-ил*, и наст.*-ец*, вж. по-долу за *Репиловец, Ръпиловец*, срв. влаш. ЛИ *Rapo/Rabo : rab, rob*, срв. *Рапановец* < Пр *Рапан*< рум. *rapăn* ‘краста, шуга’, *răpănos* ‘крастав; изцапан’ (Иванова 1996: 539).

Рашнѝца, ниви С 7 Пн. – *ръшница* ‘воденица само с два камъка, която се задейства с ръка’, ‘малка ръчна воденица’ (Видинско), от рум. *rîşniţă* ‘примитивна ръчна мелница /за царевица/ или друга мелница, движена от животинска сила; воденичен камък; примитивна приспособление за смилане на сол и др., което се състои от два камъка’ (БЕР 6: 384), срв. МИ *Р`шеница* по ЛИ *Р`шен* от *Р`ш(о)-ен + -ица*. (Дупн.), едва ли от *ръжница* ‘ръжена слама’.

Бỳневец = Бỳновец = Бỳньовец, ниви и дере С 1 Бл. – универб. име от посесив., елипт. и посесив. прил. от **Буньов дол, *Бунев дол* по ЛИ *Буньо, Буне, Буно* (Заимов 1994: 40), и наст.*-ец*, срв. ЛИ ÁÓÍÜ от рум. *bun* ‘дядо’ или *bun* < *bonus* ‘добър’ или от Богун (Гркович 1986: 49), още СелИ *Буново* от изч. ЛИ *Буно*, съкр. от *Бунимир, Бунислав* или **Рабун* < **Раб/о/* и *-ун*, от **буня* `бунтувам; събуждам` и *-ово* /Зас., с.77/ или от рум. *bun, Бунешево*, също *Бунино, Бунов лаг* в Пирд., с.124, СелИ *Буново* в Пирд, *Бунов рид* при Г. баня, Дупн., *Буновец* при Седелец, Петр., *Буневски дол* в Смол., *Буньовец* в Белослатинско (Заимов 1961: 208)

Бутѝклище, място в Предарци СтКр. – неясно.

Бутѝковица, ниви, баир СтКр. – универб. име от посесив., елипт. и субстант. прил. **Бутикова нива* по Пр/ЛИ *Ботик*< *Ботьо +-ик*, както ЛИ *Борико* (вж. *Бориково бърце*), или по рум. *botikă* ‘дубинка’, и наст.*-ица*.

Бутѝница = Ботѝница, ниви при Крупник СИ 7 Бр. – универб. име от посесив., елипт. и субстант. прил. от **Бутина нива* по ЛИ *Бутин < Албутин, Албота*, и наст.*-иц-а*, вж. *Албутин = Бутин*.

Арилѝя = Арбил`ия = Щавка 1570, вер. мезра, обработват я селата Плешинци и Вранци, Щавен при с. Илинденци. – адапт. рум. *arabil* ‘пахотный (земля)’.

Ầлбутин = Бутѝн, връх (2686 м), намира се между върховете Каменишки и Разложки Суходол. Името Бутин носи от 1942 г. /Заповед N 2186/ Ощ. – елипт., субстант. и посесив. прил. от **Албутин връх* по ЛИ *Албота* по рум. прил. *alb* ‘бял’ или **alb* ‘гора’ (Иванова 1996: 7); вторият вариант с елизия на начално /*ал*/. Последният вариант е с елизия на сричката *ал-* от първото название.

Ầлбутин = Albutin 1930, хребет, който е най-южен от няколкото хребета на билото Плавилото Ощ. – вж. по-горе.

Бàрбарица, ниви при Крупник и Полето СИ 7 Бр. – универб. име от посесив., елипт. и субстант. прил от **Барбара нива* по ЛИ *Барбар < Барбара*, и наст.*-иц-а*, срв. СелИ *Барбарево* в И Македония, вж. *Бамбареев чукар*, рум. *bărbărie* ‘голяма, гъста брада’.

Барбу̀це, ниви Бл. – елипт. име от **нивата на Барбуце*, с Пр от румън. *Barbuța* ‘брадичка’, умал. от *barbă* ‘брада’ < лат. *barba* ‘също’, заето в турски *barba* ‘брада’, ‘брада на старец’, ‘обръщение към възрастните гърци пивничари’, срв. МИ *Барбуца* (Ков., Ломско) (Дуриданов 1952: 168; ТРС, 95), ЛИ *Барбат, Барбе* от лат. *barba*, рум. *barbă* ‘брада’ (Гркович 1977: 33).

Барабу̀тица = Барбу̀тица = Барабу̀тско, ниви при Мечкул и Ракитна СИ 10 Вл. – универб. име от посесив., елипт. и субстант. прил. от **Барбутова нива* с вметнато /а/(срв. *парафнук* ‘правнук’), по Пр *Барбут*<арум. *bărbută* ‘глава на праз’ или рум. *барбут* ‘брадат’ с *ар>ара* в говора

Бѐлцо, овощни дръвчета СЗ 2 Мк. – елипт. име от **градината на Белцо* по ЛИ *Белцо<Бельцо,* както *Калцо* (Митков 1981: 127), но е възможно да бъде от рум. *bălți* ‘блато’, още *bălti* ‘образувам блато; застоява се вода’, срв. СелИ *Bălți* (*Бельцы*)в Северна Молдова, СелИ *Белцов, Б˜лча* (Радом.) от *Белч-ја* с наст. *-јь*, или от родително-винителна форма **На Б˜лча, При Б˜лча* за принадлежност (Чолева 1988).

Брада̀ница, място преди Делчев гьоль Дн. – универб. име от посесив., елипт. и субстант. прил. от **Брадана нива, *Браданова нива* с деатрибутивизация, по ЛИ *Брадан< Брад+-ан< Бради-слав, О-брад* (Заимов 1994: 32), и наст.*-иц-а*, не се изключва да е от рум. *brădan* ‘густая ель’ < *brad* ‘ель; хвойно дърво’ + демин. наст. *-ița*.

Ба̀рдза нѝва = Ба̀рзина нѝва, изоставена нива, склон ЮИ 2 Кр. – посесив. прил. от ЛИ/Пр *Бардза* от рум., и нива, срв. *барз, бардз* ‘пепеляв, сив’< арум. *bardzu, barzu* ‘белезникав, бял’, алб. *bardhë* ‘бял, белезникав’, вер. от общо дако-илирийско наследство (БЕР 1: 34) или рум. *barză* ‘щъркел, Ciconia alba’, вер. рум. ЛИ *Барза* = бълг. *Бяла, Бялка* ‘с бяла хубава кожа’, РИ *Барзов*, срв. *бардза* ‘дебела жена’, *бардзиф* ‘пепеляв, сив’ в Банско (Молерови 1954: 422), *барза* ‘ябълка петровка с червено-кафяви шарки’ (Иванова 1996: 35), РИ *Барзев* в с. Вълкосел, Неврокопско.

Ба̀рдза нѝва, угар ЮЗ 20 Ощ. – от **Бардзина нива* с деатрибутивизация или направо от ЛИ/Пр и нива, не се изключва съчетанието **На Бардза нива*, вж. горното.

Клѝната, нива, врязана дълбоко в гората като клин, а има и дървета, наричани клиники СЗ 1,5 Кш.; ниви до Присойката Рж. – член. от рум. *clină* ‘склон, наклонная плоскость; сходни, трап’.

Клоцанец 1922, название, отбелязано от А. Попстоилов (1922: 197) Дб. – рум. *colț* ‘угол, конец, утёс, вершина’, *colțan* ‘утёс, скала’, ‘дубилный орешек, чернильный орешек, галл’ = влаш. (демин.) **colțaneț* тук с метатеза *ол > ло*.

Маршавѐла = Мршавѐла, ниви, равно място срещу Въчковци И 3 Вл. – елипт., посесив. и субстант. прил. от синтагмата **гората, нивата на Маршавела* или е елипт., субстант. и посесив. прил. от **Маршавел-ја нива, *Маршавелова нива* с деатрибутивизация по Пр *Мршавел < мршав* ‘изключително телесно слаб човек’ < стб. мръшавъ или ЛИ *Мършавел*, срв. чеш. ЛИ *Mršata* (Svoboda 1964: 203), в рум. *mîrşav* ‘подъл, гнусен, мерзък, отвратителен’, ‘худощавый, тощий; костлявый’, тук с демин. наст.*-el*; РИ *Мръшавелов* (Крива Паланка), цслав. *мръшавъ* ‘слаб’ (БЕР 4: 430), МИ *Ìøàâèöà (Ìð̑øàâèöà)* оò *ìøàâèöà* ’íåïëîäîðîäíà çåìÿ’, îáðàçóâ. îò ïðèë. *ìøàâ* è *-èöà* (Радом., Чолева 1988), ЛИ МРЬША 14 в.; *Мршко* в Черна гора, както и *Мршељ, Мршељи* (Гркович 1986: 131) МИ *Мршалевец, Мршин дол*, още ЛИ *Мършале < Мърша (< Мъркша) + -але, Мркша* Ковач 1452 (Иванова 1996: 430).

Му̀рджов зимо̀вник, гора И 3 МЦ. – посесив. прил. от Пр *Мурджо* ‘мургав човек; изцапан човек’ (Кресна), ЛИ *Мурджо* (< *Муро + джо*) или РИ *Мурджов*, и *зимовник* ‘зимна кошара’, срв. рум. *murg* ‘кафяв’, алб. *murg* ‘тъмен’, *murk* ‘също’, рус. *муругий* ‘тъмнокафяв’, укр. *мургий*, гр. *mauros* ‘тъмен’ (БЕР 4: 332)

1. **БЕР, т. 1, 1971** – Български етимологичен речник, т. 1, а-з, София, 1979: БАН
2. **БЕР, т. 2, 1979** – Български етимологичен речник, т. 2, и-крепя, София, 1979: БАН
3. **БЕР, т. 3, 1986** – Български етимологичен речник, т. 3, крес[1] – минго[1], София, 1986: БАН
4. **БЕР, т. 5, 1999** – Български етимологичен речник, т. 5, падеж – пуска, София, 1999
5. **БЕР, т. 6, 2002** – Български етимологичен речник, т. 6, пускам – словар, София, 2002
6. **Видоески 1999**: Б. Видоески: Географската терминологија во дијалектите на македонскиот јазик. Скопје, 1999, МАНУ
7. **Гркович 1986**: Гркович, М. Речник личних имена код срба. Београд, 1986
8. **Дуриданов 1952**: Дуриданов, Ив. Местните названия от Ломско. София, 1952, БАН
9. **Еленин 2007**: Еленин, Й. Топонимията на Дупнишко. Благоевград, 2007, УИ "Н. Рилски"
10. **Заимов 1961:** Заимов, Й. Български топонимични наставки. – Onomastica VII, 1961, 1-2, 195-220

11. **Заимов 1994**: Заимов, Й. Български именник (второ фототипно издание). София, 1994, БАН
12. **Иванова 1996**: Иванова, О. Речник на топонимите во областа по сливот на Брегалница. Скопје, 1996, Институт за македонски јазик "Кр. Мисирков".
13. **Кепов 1936**: Кепов, Ив. Народописни, животописни и езикови материали от с. Бобошево, Дупнишко. – СбНУ, т. 42, 1936, XLII, с. 1-288
14. **Митева 1989**: Митева, Д. Топонимијата на Струмичко. Скопје, 1989
15. **Младенов 2009**: Младенов, А. Трънските думи. Речник на регионалния говор. София, 2009, ДТМ
16. **Молерови 1954**: Молеров, Д., Молеров, К. Народописни материали от Разложко. – СбНУ, кн. XLIII, 1954
17. **Попстоилов 1923**: Попстоилов, А. Рапорт за научната ми обиколка в Мелнишко и Горноджумайско. – Училищен преглед, Официален раздел, 1923, кн. 1-3 (2), г. XXII, 192-206
18. **РЛИ** – Речник на лични имиња во македонското народно творештво (автори: М. Коробар-Белчева, В. Миовска, М. Момировска). Скопје, 2008, Институт за македонски јазик „Кр. Мисирков"
19. **Селимски 2006**: Селимски, Л. Фамилни имена от Северозападна България. Влашки елемент. Katowice, 2006, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
20. **Томов 1926**: Томов, Л. Пирин планина. Географско четиво, година III, кн. 8-9. София, 1926
21. **Чолева 1988**: Чолева, А. Местните имена в Радомирско (дисертация). 1988
22. **Ćerić 1980**: Ćerić, S. Geografski apelativi u toponimii Podveležja. – Studia linguistica Polono-Jugoslavica, t. I, 1980, 139-149
23. **Gloger 1893**: Gloger, Z. Słownik gwary ludowej w Tukocińskim. – PF, t. IV, 1893, 795-904
24. **Papahagi 1963**: Papahagi, T. Dicționarul dialectului aromân. Bucureşti, 1963, Editura Academiei Republicii Populare Române
25. **Svoboda 1964**: Svoboda, J. Staročeská osobní jména a naše příjmení. Praha, 1964, ČSAV
26. **Šimundić 1988**: Šimundić, M. Rječnik osobnih imena. Zagreb, 1988, Nakladni zavod Matice Hrvatske

CZU 821.135 Stănescu, 09

Diana Câmpan, conf. univ. dr.

Universitatea „1 Decembrie 1918" Alba Iulia, România

NICHITA STĂNESCU ŞI FIZIOLOGIA POEZIEI ÎN LIMBA ROMÂNĂ

Motto: „*Culoarea cea mai scumpă inimii mele este culoarea limbii române.*" (Nichita Stănescu)

Abstract:

Although well known as one of the most famous Romanian poets after the Second World War, Nichita Stănescu offeres in his essays some great surprises. Beyond his vivid poetic style, Nichita Stănescu wrote many confessions about his ars poetica *and about his own identity - a poet of Romanian language, in fact a poet belonging to one of the most important treasures of the world: his nation.*

This critical essay presents some of his confessions about this status concerning the powerful idea of nationality (meaning linguistic, ethnic and aesthetic membership).

Fără putință de tăgadă, Nichita Stănescu rămâne, prin excelență, numele majusculat al poeziei române de după cel de-al doilea Război mondial, poet al marilor exuberanțe creatoare, spirit pe cât de lucid şi grav, pe atât de melancolic, desemnând, într-un timp inaugural al culturii române, starea de grație a aşezării în vârful piramidei valorice.

Dincolo de a se fi revendicat din condiția harică primară, generatoare de Poezie, Nichita Stănescu ne stă în atenție, de această dată, prin statutul său de artist care îşi gândeşte condiția de a fi poet al limbii române, cu întreaga ființă infuzată de mândria de a descinde din însăşi verticalitatea unei nații care nu oboseşte să-şi afirme valorile spirituale, etice şi estetice autentice. Ni se pare nedreaptă reticența multor exegeți de a face un popas analitic ferm asupra secvențelor confesiv-eseistice ale lui Nichita Stănescu, tocmai pentru că în mărturisirile sale necosmetizate se ascunde sensul fundamental al trecerii prin zona înaltă a culturii române. Într-una din *Paginile de jurnal* stănesciene, găsim o mărturisire care tinde, ca un avertisment, să răstoarne sau măcar să tenteze la schimbarea registrului lecturii poemelor ludic-ermetizante ale plăsmuitorului *Necuvintelor*: „***Mă ocup cu cuvântul de-o viață. Mă ocup cu însăşi făptura lui Dumnezeu***". Satisfacția rostirii unui atare sentiment o percepem ca pe un argument (pe lângă multe altele!) pentru ideea că, dacă se tinde la transparentizarea discursului liric stănescian prin abolirea distanței dintre conceptele gândirii şi originala lor edificare în sensibilitatea cititorului, este necesară, cu prioritate, apropierea şi sincronizarea liricii cu însemnările în proză şi paginile de jurnal. În mod evident, acestea din urmă (multe reunite în *Respirări* şi, mai târziu, în volumele

compozite *Fiziologia poeziei* sau *Amintiri din prezent*) nu au fost răsfăţatele exegeţilor, fiind percepute mai degrabă ca enunţuri reflexive, eficiente mai ales pentru legitimarea convenţiilor propuse de Nichita Stănescu în elaborarea propriului discurs poetic.

Ansamblul paginilor eseistice, concentrate pe fascinația compunerii / cristalizării / descompunerii / re-compunerii textului ca generator inepuizabil de sentimente, este impregnat de conştiinţa efervescentă, larg provocatoare a poetului. Nu putem scăpa din vedere faptul că Nichita Stănescu rămâne, probabil mai mult decât oricare alt poet contemporan, o instanță creatoare care aderă la mecanismele transpunerii de sine în pagină; eul liric este simultan vasalul, seniorul şi martorul neutru al propriei intimități fluctuante − sinele potului suferind de toate bruiajele existențiale – dar nu-şi negociază extrovertirea, nici nu-şi converteşte senzațiile în favoruri atitudinale, ci şi le asumă ca stări de grație. Înainte de toate însă, Nichita Stănescu oferă o impunătoare demonstrație de definire de sine prin prisma apartenenței la o limbă şi o nație pe care, uluitor de precis, le concepe ca unica matrice generatoare de frumos. Vorbim, în cazul lui Nichita Stănescu, de un abandon de sine în mijlocul celui mai pregnant statut de scriitor-purtător de Idee națională: „***Să ne iubim limba în care vorbim şi scriem. După pământul pe care-l locuim şi care ne constituie țara, limba, ea însăşi, ne este patrie. Cei care o scriu sunt slujitorii ei, iar cei care încearcă să o arate în deplina ei frumusețe, scriitorii, sunt păstrătorii ei şi nu numai păstrătorii ei, ci şi educatorii ei. În afară de comunicarea frumosului, în afară de comunicarea viziunilor, în afară de comunicarea sentimentelor, ideilor, a sufletului şi a inimii, a sufletului istoriei şi a inimii prezentului sensibil, scriitorul este un îndrăgostit de vehicolul principal, de targa sublimă care-i transportă mesajul, docilă sau nu, de limba în care scrie. Cuvântul cel mai important în limbă este acela care semnifică existența. Verbul a fi este suportul şi vehicolul celei mai importante noțiuni umane***" (*Pentru „sunt”*).

A existat, în anumiți timpi ai culturii, o adevărată patimă pentru descifrarea conceptelor care definesc arta poetică stănesciană. Prea puțini exegeți, însă, au încercat să desprindă artele poetice mascate, acelea care scot la lumină conduita profund afectivă a poetului prins în spectacolul unei limbi şi națiuni din care nu-şi poate gândi niciodată retragerea. Nichita Stănescu propune nu doar o viziune lingvistic-ontologică asupra identității poetului de limba română, ci un adevărat protocol al codurilor de semnificare a însuşi actului poetic: „***A vorbi despre limba în care gândeşti, a gândi-gândire nu se poate face decât numai într-o limbă – în cazul nostru a vorbi despre limba română este ca o duminică. (…) Pentru mine iarba se numeşte iarbă, pentru mine arborele se numeşte arbore, malul se numeşte mal, iar norul se numeşte nor. Ce patrie minunată este această limbă! (…) Noi, de fapt, avem două patrii coincidente; o dată este patria de pământ şi de piatră şi încă o dată este numele patriei de pământ şi de piatră. Numele patriei este tot patrie. O patrie fără de nume nu este o patrie. Limba română este patria mea.***”

Este greu **să te povesteşti**, să-ți văduveşti ființa de logica expusă a interiorității, însă pentru Nichita Stănescu prioritară este tocmai această convenție de a sfida ascunderea şi limitarea sinelui în sine. O distincție se cere semnalată: dacă poezia stănesciană e plămădită sub incidența a cel puțin două strategii inedite − instaurarea unei ermetizări ludice a firescului şi, respectiv, lectura în răspăr, vag ironică, a ceremoniilor ființei −, însemnările eseistice şi paginile de jurnal activează o hermeneutică solemnă. Căci despre solemnitatea existenței sub stigmatul normalității grave vorbeşte Nichita Stănescu în multe dintre asertiunile sale... Nu luarea în răspăr a logicii primează, ci intrarea în rol a conştiinței active, non-canonice, dar care sporeşte în pulsații sensibile pe măsură ce autorul are revelațiile intrinseci mărturisirii. Surprind prin profunzime aparentele alegorii ale definirii de sine, în realitate autentice confesiuni în care devine evidentă simplitatea ceremonială a poetului crescut şi şlefuit în limba română: „***Poetul nu-şi poate permite să folosească limba română ca material numai de drag de frumusețea ei. Poetul foloseşte limba română de drag de sensurile nobile pe care ea le conține în semantica ei. Averea noastră ceas mai importantă, limba română, nu este nici de vânzare, nici de cumpărare, ea este numai de adorat şi de iubit. În acest sens poetul este grănicerul şi paznicul de zi şi de noapte al limbii române***.” (*Despre limba română*).

De pe poziția celui care îşi rezervă, justificat, dreptul de a conchide „***Nu eu am dat viață şi frumusețe cuvintelor şi necuvintelor, ci ele mi-au dat mie viață şi frumusețe***” (*Pagini de jurnal*), Nichita Stănescu face să transpară dintre meditațiile sale, purtătoare de sensibilitate autentică, una dintre cele mai neconvenționale alternative la realitatea *limitei* şi a *limitării* care macină de o veşnicie adâncimile omului: intrarea Totului pe domeniul Cuvântului, convertirea, în fond, la esența primordială, de extracție biblică. Reasamblarea lumii din noțiuni, dintr-un mozaic latent de Cuvinte şi Necuvinte, devine o formă privilegiată de hierofanie. Pentru că „***Limba, vorbirea, cuvintele sunt un fel de Arce ale lui Noe. Mai potop decât viața nu cred să ne acopere altceva – ca dânsa***”, se instaurează, undeva în miezul scrisului stănescian, o permanentă stare de rugăciune. „***Schimbă-mi, Doamne, trupul în numele lui, rând pe rând, capul în numele capului, trunchiul în numele***

trunchiului şi membrele în numele membrelor. // Schimbă-te în cuvânt ca să nu te roadă viermii!” (*Marea supravieţuire*).

Când nu se mai rosteşte prin vers, Nichita Stănescu pare atras tacit spre pitorescul liniei orizontului lumii, se descoperă ca entitate tensionată dar robustă afectiv, filtrată oarecum prin sita deasă a spontaneităţilor lirice deja exersate. Înclină, solemn, către sensurile ultime şi cochetează – de această dată nedisimulat – cu filosofia şi cu dimensiunile sacrului. Termenii dominanţi ai discursului ţin tot mai adesea de sacralizarea elementarului şi, dincolo de subteranele subiective ale rostirii, Nichita Stănescu-gânditorul rezonează cu proiectul divin, despovărat de angoase: „***A-ţi iubi patria înseamnă a ţi-o clădi cu propria ta viaţă. A iubi limba română înseamnă a gândi în limba română, a tăcea în limba română, a plânge în limba română şi a râde în limba română. Ea nu se trage din nici un fel de dicţionare. Ea se trage din cei care au murit ca să ne nască pe noi***” (*O dimensiune a poeziei*).

Exuberantul Nichita Stănescu nu se complace în realitatea confuză a limitei, aşa încât inserează în textele sale un întreg sistem ideatic de strategii ale dez-limitării. Sugestiile vin din vocaţia pentru categoriile raţionalului şi din armonizarea omului precar cu trecerea, printr-o soluţie paradoxală: statornicia. Omul-rădăcină, omul ca agent al propriei înrădăcinări aminteşte de *Omul-fantă*, ca şi de inviolabilele contururi ale *jocului cu Ne-cuvinte*. Efectul – naşterea stării poetice în mijlocul celei mai grave meditaţii stănesciene în proză: „***Ca să poţi să fii, stai locului şi sfinţeşte-l, iar în călătorie trimite-ţi numai ochiul... Vai de cel care se odihneşte la umbra copacului sădit de strămoşul altuia. Lasă-te ars de soare, dacă n-ai moştenit vreo umbră de arbore. Sădeşte-te tu însuţi, dacă nu s-a sădit pentru tine! Fii strămoş, dacă n-ai avut norocul să fii nepot***” (*Glose*).

Tot printre *Glose*, atrag atenţia câteva aserţiuni articulate pe marginea ideii de *măreţie* ca posibilitate de a racorda fiinţa omului cu spectacolul unui cosmos care pare a fi mereu convertibil la elemente descinse din mit: „***Dacă nu eşti în stare să recunoşti iarba după verde şi apa după sete, nu-i va fi niciodată nimănui dor de tine***.” Descifrăm, printre rânduri, esenţele care-l pot feri de declin pe omul stănescian şi-l pot fixa excentric stării de criză: un *Celălalt-care-ne-aşteaptă* pare să ne întemeieze, existenţele noastre fiind forjate mereu într-un sistem de vecinătăţi afective şi gnoseologice, absolut toate drămuite, din interior şi din exterior deopotrivă, de „fiinţândul” atât de drag poetului: „***A ţine curată o limbă înseamnă a o spăla cu însăşi existenţa noastră***”. (*Cetăţean al patriei*). De altfel, în volumul *Dreptul la timp*, prin fiecare poem al său, poetul pare să impună nu doar dreptul, ci şi necesitatea de a înţelege prin toate simţurile plasarea individului uman undeva la limita dintre clipă şi eternitate, reconstruind cosmosul printr-un permanent dialog cu Creatorul. Imaginarul poetic este orientat constant către mitologie, acolo unde poetul descoperă un suport ferm pentru naşterea poeziei ca recuperare a esenţelor: „***Îmi învăţam cuvintele să iubească / le arătam inima / şi nu mă lăsam până când silabele lor / nu începeau să bată. // Le arătam arborii / şi pe cele care nu vroiau să foşnească / le spânzuram fără milă, de ramuri. // Până la urmă, cuvintele / au trebuit să semene cu mine / şi cu lumea***” – *Ars poetica*.

De aici pare să pornească un lung traseu stănescian al definirii de sine în acord cu paradigma generoasă a omului, dar în vădit dezacord cu ceea ce umanitatea modernă înţelege prin aşezarea în lume. Credem că aceasta este raţiunea pentru care poetul elaborează sentinţe metaforice ample, pe un fundal al erudiţiei şi trecute printr-o tălmăcire cvasi-gnoseologică; scenariul acestor sentinţe recompune, de această dată într-o cheie a alierii cu sacralitatea lumii, un întreg sistem de polemici potenţiale între fiinţa hipersensibilă a poetului şi o preajmă fugită din mit. Nichita Stănescu marşează constant pe ideea supravieţuirii verticale a fiinţei căreia determinările toate îi sunt rostuite din exterior, însă finalitatea mesajului nu este cultivarea abandonului ori a dezamăgirii, ci activarea mecanismelor sublime ale intelectului şi ale afectului; în *Testament*, suntem avertizaţi că „***Globul pământesc este mult prea mic şi mult prea neîncăpător ca să ai dreptul singuratic la eroare. Fii perfect aici, ca să poţi greşi între două stele, unde e loc liber şi imens, şi înţelegere pe măsură!***” Proiectarea *înaltului*, a *idealului* ca motivaţie a zborului – temă atât de frecventă în lirica stănesciană – îşi estompează, în *Glose*, contururile ferme, preferându-se un principiu ecclesiastic al efemerităţii, uşor teatralizat, dar ferit de capriciile experimentelor-joc: „***Nu trăim decât o singură dată şi numai o singură viaţă. A avea un ideal înseamnă a avea oglinda. Într-un ideal te speli ca într-o apă curată. Într-o oglindă îţi speli chipul obosit, potrivindu-ţi-l până când accepţi să fii.***” Acceptarea de sine nu este doar forma de a scăpa de antagonismele interiorităţii, ci şi unica şansă de a te eterniza într-o derivaţie a echilibrului. Marcant este avertismentul din *Alte învăţături ale cuiva către fiul său*: **„Nu ridica privirea la cer pentru că s-ar putea dintr-o săltare întâmplătoare să te spulberi”** sau cel din *Adevărul şi realul*: **„*Dragii mei, feriţi-vă să aveţi dreptate prea repede, prea devreme – ca să mai aveţi la ce visa!*”**. Spiritul acesta protector primeşte adesea nuanţele unor parabole ample, construite din simboluri ancestrale suprapuse: „***Atâta, fiule, îţi zic, caută şi tu de spune străinilor că eşti rudă cu firul ierbii verzi, nepot de ciocârlie şi văr primar cu ciupercile. Nu te simţi străin oriunde ai fi! Eu, tatăl tău,***

pretutindeni sunt risipit şi bag rubedenie sub forma razei între tine şi stea” (*Alte învăţături ale cuiva, către fiul său*).

Atunci când Nichita Stănescu îşi rosteşte, pregătitor, rugăciunea poetică spre eternizare, abia atunci începe exerciţiul eseistic de descifrare a ceremoniilor Fiinţei. Vorbind despre viaţa noastră, pur şi simplu, poetul are revelaţia preaplinului: devine el însuşi căutare şi mit, aşezare bună în lume şi „*scriere cu sine însuşi*” (*Hemografia*) a dorului: ***„…am realizat cu intensitate că limba română este patria mea spirituală, prin limba română am văzut cu ochii şi cu sentimentele mele măreţia României. Devenind în timp poliglot de limba română, destinul mă îndreaptă către întrebarea care a început să se repete din ce în ce mai des în sinea mea: Ce fac eu cu materialul lingvistic şi cu dragostea mea de poezie? Îmi răspund din ce în ce mai acut, până ce voi izbuti să-mi îndrept direcţia poeziei către această deviză: A face câte ceva pentru cuvinte iar restul pentru oameni!”***

Aceasta este, în fond, starea de har de la care începe Poezia lui Nichita Stănescu. Poezia este tocmai această sumă a respectului şi mândriei de a fi cetăţean al unui tip de spiritualitate pe care nimeni nu ţi-o poate jefui, oriunde te-ai afla: „***Când sunt trist, sau când nu sunt trist, când sunt inspirat sau când sunt bleg, sau numai obosit, când sunt vizionar, sau când mi-e somn de mine însumi, - toate acestea le gândesc şi le formulez în minunata limbă română. Naţionalitatea nu este o analiză de sânge, ci o opţiune. (…) Culoarea cea mai scumpă inimii mele este culoarea limbii române***” (*Cetăţean al patriei*). Lecţia aceasta despre noi înşine şi despre fiziologia poeziei din lăuntrul nostru este valabilă şi astăzi şi are aceeaşi prospeţime!

BIBLIOGRAFIE:

1. Nichita Stănescu, *Fiziologia poeziei. Proză şi versuri (1957-1983)*, Ediţie îngrijită de Alexandru Condeescu, cu acordul autorului, Bucureşti, Edit. Eminescu, 1990.

CZU 821.135Busuioc.06

Oxana Mititelu, lector universitar,doctorandă,

Universitatea de Stat din Comrat

Republica Moldova

DRAGOSTEA CA ANTIDOT AL VIOLENŢEI TOTALITARE

Abstract:

Novel „Şi a fost noapte” by Aureliu Busuioc was published in the „Cartier” (2012). The title is taken from Ioan (13,30), as a concluding sentence, deeply symbolic, after Iuda betrayed to Jesus. Narrative is centered on love between a basarabeancă, Elena (Lenţa) Velceva, and Werner Storch, born in Banat, Lenauheim, where he did primary school and six years of Romanian high school. It's a love that arrives unexpectedly, with all power, and which endures and eventually conquers war and weather, and the horrors of a totalitarian regime as the Soviet Union.

În faţa crimelor un zomby precum este personajul principal din romanul lui A. Busuioc „Spune-mi Giony”, Verdikurov, nu are remuşcări, numai, uneori, senzaţii de greaţă şi sentimentul ascuns al unei puteri nelimitate asupra oamenilor. Acest sentiment al puterii vrea veteranul K.G.B. să-l transmită prin memoriile sale nepotului său, un incorigibil „stricat de democraţie”. Dar, spune Alexandru Paleologu, care a făcut ani buni de închisoare comunistă, „Exaltarea energiei şi dominaţiei, a pretinsei „vitalităţi”, nu duce decât la pustiirea vieţii. Unde domneşte forţa, dragostea nu există. Unde domneşte forţa, nimic nu există. Decât neadevărul. Cine e refractar la retorica forţei, acela, vulnerabil desigur, e invincibil. Dacă e vorba de forţă, aceasta e cea adevărată. Eugen Ionescu a arătat-o în Rinocerii şi a spus-o în zeci de articole şi intervenţii”[1, p. 94].

Parcă pentru a demonstra din perspectiva contrariului acest adevăr vine romanul lui A. Busuioc „Şi a fost noapte”, apărut la editura „Cartier” (2012). Titlul este preluat din Ioan (13,30), fiind ca o frază concluzivă, adânc simbolică, după ce Iuda a plecat pentru a-l vinde pe Iisus. Odată decizia fiind luată şi actul trădării pecetluit, peste toate se înstăpâneşte noaptea. Aceasta o spune evanghelistul Ioan, aceasta vrea să sugereze şi titlul ultimului roman al lui A. Busuioc. O întreagă reţea de simboluri se intercalează în textul unor întâmplări concrete dintr-un orăşel de la sudul Basarabiei din vara anului 1944. Sunt simboluri care trimit la semnificaţia întâmplărilor şi evenimentelor cuprinse de textul romanului şi care are în centrul naraţiunii dragostea dintre o

basarabeancă, Elena (Lenţa) Velceva, şi oberleutnantul Werner Storch, născut în Banat, la Lenauheim, unde a şi făcut şcoala primară şi şase ani de liceu românesc. E o dragoste care se înfiripă pe neaşteptate, cu toată puterea, şi care dăinuie şi, până la urmă biruie şi intemperiile războiului, şi grozăviile unui regim totalitar cum a fost cel sovietic.

Romanul începe simbolic, sumbru, anunţând parcă dramatismul întâmplărilor ce vor urma, cu o altă trimitere biblică. Capitolul introductiv se numeşte „*Exodul*", autorul dorind astfel să ridice canavaua istoric-realistă a evenimentelor la nivelul unor semnificaţii adânci general-umane. Cităm acest început plin de o poezie neliniştitoare, emoţionantă, de care este capabil doar un poet ca A. Busuioc: „În dimineaţa zilei de 14 iulie 1944 o pereche de lebede survola în sfârşit orăşelul B. Zborul în sine nu marca nimic extraordinar, treceau pe deasupra urbei şi stoluri întregi de asemenea zburătoare. Neobişnuită era perechea: o pasăre albă ca spuma şi cealaltă neagră-tăciune. Pescarii le observaseră primii în iulie 41 într-un mic ghiol din desişul de trestie şi păpuriş din capătul limanului, orăşenii curioşi le puteau admira deseori plutind graţios pe la marginea desişului, dar niciodată cu pui.

Nimeni nu putea spune de unde se luase pasărea cea neagră, cum ajunsese în orăşelul lor uitat de lume, mai ales când domnul Rădulescu, profesorul de ştiinţe naturale de la liceul de băieţi le lămurise că lebedele negre sunt băştinaşe în Australia şi în neştiut care Micronezie, adică, la zeci de mii de kilometri de B. şi că alianţa celor două păsări e de fapt o mezalianţă, adică. Posibil, nu vor putea avea urmaşi... Dar spusele domnului profesor nu impresionară cât de cât pe orăşenii care continuau să creadă că perechea e un semn bun de la Atotputernicul şi că ar fi cât se poate de potrivit s-o considere şi mai departe drept simbolul localităţii. Şi asta – mai ales după ce pescarii, care ocoleau de obicei cuibul, observaseră pe micul ghiol prezenţa a trei bobocei...

În zilele toride de cuptor ale lui iulie orăşenii se sculau cu noaptea în cap ca să prindă cât mai multe clipe din puţina răcoare a dimineţilor. Străzile erau pline de lume şi în dimineaţa lui 14 iar lumea parcă încremenise ca să salute zborul majestuos al celor două păsări care parcă le ridicau în rang locurile natale. În liniştea lăsată ca de la sine puţini auziră pocnetul îndepărtat al unei împuşcături, dar cu toţi văzură aripile negre strângându-se pe suveica lucioasă a trupului negru şi gâtul albei, întorcându-se a întrebare spre însoţitor. Şi peste câteva clipe strigătul de groază izvorât dintr-o sută de piepturi:

- Cade-e-e!

Lebăda neagră se prăbuşi peste taraba portativă a lui Macaliu, macedoneanul care vindea oricui, copiilor cu ceva rabat, alviţă şi romburi de susan în zahăr ars lângă poarta liceului, şi o transformă într-o movilă de cioburi de sticlă, lemn şi dulciuri amestecate cu praful trotuarului. Pasărea zăcea alături cu aripile întinse, de parcă ar fi avut de gând să-şi continue zborul dar o împiedica mulţimea strânsă împrejur." Mai semnalăm un detaliu. Lebăda moartă are la picior un inel care arată că a aparţinut grădinei zoologice din Viena, de unde, presupune profesorul de ştiinţe naturale, a evadat.

Prin acest intermezzo simbolic autorul anunţă tema operei sale recente, care, într-un anumit fel, este o replică temei romanului anterior „Spune-mi Jony!". Deşi acţiunea ambelor romane acoperă aproximativ aceeaşi perioadă de timp, cu diferenţa doar că „Şi a fost noapte" se limitează doar la un segment de istorie mai restrâns (anii 1944-1956), intenţia lui A. Busuioc este, evident, cu totul alta în această ultimă scriere decât în romanul precedent. „Spune-mi Jony" nu cunoaşte sentimentul de dragoste, care, fiind un sentiment uman înălţător, nu se potriveşte nici cu „idealurile" revoluţionare ale ilegaliştilor comunişti, nici cu cerinţele severe şi inumane ale vieţii de ofiţer al poliţiei politice. Pentru nimfomana Riva Rozenberg dragostea e doar o patimă neostoită, iar de Ion Tarabanţu a avut grijă destinul pregătindu-l pentru misiunea demonică a vieţii sale – cariera de n.k.v.d.-ist –, slobozindu-l de necesităţile erosului printr-un accident simbolic – câinii lui nea Ghiţă i-au bucăţit în tinereţe fuduliile. Pentru personajele noului roman „Şi a fost noapte" dragostea este, după o fulgerătoare declanşare, însăşi raţiunea lor de a rezista vicisitudinilor unei istorii ingrate: războiul, încercările vieţii din lagărul sovietic pentru Werner Storch şi greutăţile unei existenţe într-un regim totalitar, ca fiică a unui „duşman al poporului", pentru Elena Velceva.

Scurta perioadă de acalmie, înainte de ofensiva armatei sovietice, a coincis cu întâlnirea celor doi şi înfiriparea între ei a unui sentiment profund de dragoste. Pentru Werner acest sentiment egalează cu o revenire la viaţă după trădarea mişelească a unei logodnici rămasă acasă. Pentru Lenţa, proaspătă absolventă a liceului de menaj, e prima (şi ultima) ei iubire, într-un cuvânt e însăşi dragostea-destin. Apariţia ofiţerului german în viaţa ei are loc într-un moment când fata este curtată intens de fostul ei coleg Plamen. Prin originea să austriacă,

Werner manifestă vădite semne de aversiune față de ambele totalitarisme dominante ale epocii: nazismul şi comunismul. Prin aceste sentimente el este un izolat şi un singuratic printre ai săi: „Mişeleasca ocupare a Poloniei îi amintea mereu de anschluss, iar participarea benevolă a Rusiei la împărțirea acestei țări îl dezgustase cumplit, aşa că purta în sinea lui cam aceeaşi ură față de amândoi agresorii, atâta doar că, efectiv, putea lupta doar împotriva unuia. Dar şi în lupta asta cu multe îndoieli, când vedea la tot pasul în ce stare de robie era ținut un popor întreg (bineînțeles cel sovietic!), pus în fața unei alegeri cumplite: satrapul Stalin sau alienatul mental Hitler, când vedea cu ce uşurință se predau soldații ruşi, de fapt, carne de tun în stare pură dar în număr uriaş, nu stătuse prea mult pe gânduri. Şi-apoi ce-ar fi putut face el, austriacul izolat cu bună ştiință de compatrioții săi? În batalionul său mai erau vreo trei soldați de rând, cu care ar fi putut cânta împreună melodii tiroleze. Nu însă şi discuta probleme de politică...Cu atât mai mult cu cât pe lângă ochii veghetori ai abwerului se nimereau şi ochi nu mai puțin vigilenți de-ai unor compatrioți care participaseră activ la realizarea anschlussului...” În schimb celălalt pretendent la dragostea Lenței Velceva, Plamen, este un tip profund îndoctrinat, fiul unui activist sovietic care în 1940 l-a deportat pe tatăl Lenței, „o face pe spionul”, îi propune celeia pe care pretinde că o iubeşte să se înscrie într-o organizație de luptă pentru întoarcerea sovietelor. După venirea sovietelor Plamen devine activist comsomolist, apoi, cum era şi firesc pentru un tip de felul acesta, ofițer N.K.V.D. Mânat de gelozie, dar şi de sentimentele sale prosovietice acesta o acostează mereu pe Lența cu amenințări: „Nu te mai plimba cu javra! Repede au să vină ai noştri... Ai să ai neplăceri...” „Neplăcerile” prorocite de asiduul cavaler vin la început din cu totul altă parte. La 23 august armata română întoarce armele împotriva Germaniei, soldații şi ofițerii nemți din orăşelul din sudul Basarabiei sunt arestați de către camarazii lor de arme de ieri. Auzind de cele întâmplate, Lența aleargă de la magazinul unde îşi ridicase pâinea şi zahărul ce-i revenea pe cartelă spre liman. Urmează o scenă dramatică:

„Lența se dădu mai aproape, mai să atingă un caporal român ce-l străjuia parcă pe Werner. Nu i-au trebuit decât câteva clipe ca să înțeleagă că, de fapt, la magazin, se spusese adevărul.

- Werner! şopti ea

Werner întoarse capul, zâmbi trist.

- Ai aflat?

Lența dădu din cap că da. Izbucni în lacrimi. Îl împinse pe caporal în lături şi îi dădu lui Werner plasa cu pâinea şi zahărul. Werner se aplecă ca pentru un sărut, când caporalul îl lovi cu piciorul peste mănă de împrăştie pe nisip tot ce se afla în plasă, după care îl izbi cu stratul armei în plex. Werner scoase un geamăt de durere şi căzu în genunchi, în timp ce caporalul rânjea satisfăcut. Fără să se gândească ce face, în aceeaşi clipă Lența îi trase o palmă zdravănă ostaşului. Acesta rămase încremenit o clipă, apoi îşi armă carabina, de parcă ar fi vrut să tragă:

Din fericire, scena fusese observată de comandant. Acesta strigă la caporal să se calmeze, şi chemă pe un teterist de alături:

- Elev, du pe domnişoara bătăuşă la corpul de gardă. Şi ai grijă să nu-ți scape...

Dar în afara ofițerilor mai observase scena cineva: Plamen.”

Evenimentele s-au precipitat şi Lența scapă de arest. În schimb gestul ei este prezentat mai târziu în fața autorităților sovietice de Plamen drept o faptă eroică, fapt care o salvează de la o arestare iminentă. Venirea sovieticilor este marcată de la bun început de o totală înstăpânire a abuzului şi a violenței. Ostaşii şi ofițerii români sunt făcuți prizonieri alături de cei germani şi duşi în lagărele sovietice. La încercarea comandantului român să explice că armistițiul prevedea altceva, ofițerul sovietic scoate pistolul şi este gata să-l împuşte pe loc. După câteva zile orăşelul este inundat de n.k.v.d-işti. Pentru toți începe coşmarul: cei mai înstăriți îşi pun capăt zilelor, cei care au colaborat cu nemții şi cu românii sunt trimişi în lagăre, aproape fiecare familie este obligată să pună la dispoziția noilor autorități „prisosul” de spațiu locativ. Lența, rămasă singură cu dragostea ei, asistă la o, simbolică, moarte a ultimei lebede sfâşiată de schije: „Din marginea desişului o strigau speriați şi zadarnic doi pui: unul alb ca spuma şi altul negru tăciune...” Marea surpriză pentru locuitorii orăşelului B. Este apariția într-o maşină venind dinspre Galați a lui Vasil Karapetrov, tatăl lui Plamen. Caracterizarea acestui personaj nu lasă nici un dubiu: „Se bănuia în oraş că omul fusese agent-informator al Enkavede-ului în ´40, însă în primii ani de război până şi curțile marțiale româneşti erau mai tolerante.” Acesta recunoaşte în fața fiului că a contribuit la

deportarea tatălui Lenței. „A fost un anticomunist”, spune Karapetrov şi-i interzice fiului, viitor organizator comsomolist, să aibă vreun fel de relații cu fata pe care o iubea. „Să te însori cu un duşman de clasă?” – îl întreabă el, dându-i o lecție comunistă pe potrivă. La chiolhanul organizat de Comitetul raional de partid cu ocazia sosirii sale acasă, Vasil Karapetrov dispare. În timp ce fiul său este „ales” organizator comsomolist, se află că el a fost ucis. „Cu o baionetă ZB înfiptă în piept şi vreo alte două răni în abdomen. În buzunarul mic al hainei avea o coală de hârtie, ruptă se vede dintr-un registru, pe care erau lipite în coloniță, cu litere decupate dintr-un ziar: „ În numele lui Jorj Traikov, Stefan Velcev, Ivan Iorgov şi alți treizeci de martiri!” Unul din cei de pe lista martirilor este tatăl Lenței. Datorită intervenției lui Plamen, ea scapă de arest. În schimb „în prima noapte de după comiterea crimei, orăşelul nu a putut dormi: cele trei maşini ale Enkavedeului au cheltuit benzina pe o lună, transportând arestații. Erau vreo treizeci şi ceva, rude mai mult sau mai puțin apropiate ale celor deportați în patruzeci şi unu...” Urmând un obicei cunoscut în epocă, se fabrică imediat un dosar cu descoperirea unei pretinse organizații contrarevoluționare, drept temei servind acele „cistoserecinoe priznanie” smulse unor nevinovați torturați de zbirii N.K.V.D. Printre victime nimereşte şi mama Lenței, Tuşa Velceva, care, în urma maltratărilor, moare.

Din acest moment începe marele calvar al Lenței, nevoită să reziste insistențelor de căsătorie ale lui Plamen Karapetrov şi speranța de a-l revedea pe Werner. Plamen realizează o fulminantă carieră de la secretar comsomolist cu propaganda şi agitația la ofițer în mare grade în sistemul poliției politice sovietice. Werner, în schimb, făcut prizonier, până la eliberare şi întoarcerea acasă, în Austria, prestează în lagărul de pe lângă gigantul de la Dnepropetrovsk munca grea şi riscantă de şef al echipei de scafandri austrieci, suferind crâncen despărțirea de Lența, sperând cu toată ardoarea s-o revadă cândva. Autorul împleteşte cu dexteritate, ca într-un adevărat roman de aventuri, textul unei narațiuni captivante care cuprinde şirul frământărilor ofițerului austriac doritor să-şi revadă iubita, întâmplările şi riscurile prin care trece el în căutările sale asiduie. Pe de altă parte, firul romanului urmăreşte şi altă linie de subiect, peripețiile prin care e sortită să treacă Elena Velceva rămasă singură după moartea mamei sale, fiind nevoită să reziste unor greutăți insuportabile de supraviețuire în condițiile „socialismului atotbiruitor”, apoi cererilor insistente de căsătorie ale lui Plamen. Pentru a scăpa de acestea din urmă pleacă la Chişinău, unde tocmai bântuia o foame cumplită. Se înscrie la Institutul Pedagogic pe care îl absolvă cu „diplomă roşie”, urmând apoi să scrie teza „Neologismele – necesitatea şi etimologia”. Erau anii destinderii hruşcioviene, aşa că tânăra „aspirantă” are posibilitate să facă diverse călătorii de studiu, mai întâi în Bulgaria şi Polonia, apoi, având în perspectivă, Cehoslovacia şi Ungaria. Nu încetează nici o clipă să se gândească la iubitul ei Werner, căruia îi scrie lungi şi tandre scrisori, „misive pe care mi le trimeteam mie însămi”, spunea ea în roman. O întâmplare fericită (dintre cele pe care romanul lui A. Busuioc le conține din abundență) a face să afle că Werner este viu şi că de câteva luni a revenit la ferma tatălui său din lagărul sovietic. Îi transmite prin fiul gazdei sale, tanti Roza, că începând cu 20 octombrie va fi în Ungaria într-o călătorie de studiu. Nimereşte în Ungaria exact la începutul revoluției din 1956. Urmează un happi end hollyvoodian, o întâlnire cu Werner şi fuga peste granița Ungariei:

„La vreo zece, poate douăzeci de kilometri după vamă, Werner a găsit un pâlc de copaci cu o mică poieniță în mijloc. M-a luat în brațe şi m-a lăsat în iarba îngălbenită de toamnă şi de aşteptarea noastră.

S-a aplecat asupra mea, m-a privit drept în ochi:
- Bine ai venit în Austria, Lența! Mă mai iubeşti?
- Sunt virgină, Werner...”

După această patetică recunoaştere a virginității eroinei principale, romanul celor doi îndrăgostiți, despărțiți de vitregiile unei istorii ingrate, sortiți a trece până la împlinirea dragostei lor prin cele mai cumplite încercări pe care le-a pus în fața lor un sistem totalitar diabolic, nu poate să sfârşească decât în mit. Pe rol de narator intră direct în roman „autorul”. „Mi-a povestit un cunoscut, mare amator de călătorii, spune el într-un „Epilog”, că acum un an, petrecându-şi vacanța în Tirol, a parcurs pe jos tot cursul râului Inn. Cam la cincisprezece kilometri de Innsbruk a intrat într-o cafenea micuță, alături de care se afla un monument funerar din marmoră albă, în vaza căruia se schimbau săptămânal florile proaspete. Legenda spune că sub piatra funerară se află fostul proprietar al unei mici fabrici de brânzeturi şi soția să, pe care el ar fi răpit-o din ghearele KGB, direct din Siberia.. După moartea soței a vândut fabrica şi banii i-a depus la o bancă pentru a susține ritualul cu florile. Se presupune că banii vor ajunge pentru o sută de ani...” Este sfârşitul plin de poezie al unei dragoste care a învins un sistem totalitar atotputernic, cu toate restricțiile şi cu toate violențele sale.

Note bibliografice:

1. Alexandru Paleologu, Despre lucrurile cu adevărat importante, (Ediția a II-a), Iaşi, Polirom, 1998, p. 94.